

La enseñanza de la intercomprensión a distancia



Programme d'éducation
et de formation
tout au long de la vie

La enseñanza de la intercomprensión a distancia

María Matesanz del Barrio (Ed.)

Todos los derechos reservados. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización expresa de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

© 2015 María Matesanz del Barrio de la edición y los autores de sus textos.

© 2015 Universidad Complutense de Madrid

Proyecto Miriadi

Facultad de Filología UCM

Ciudad Universitaria

28040 Madrid

Primera edición: noviembre de 2015

ISBN: 978-84-608-3615-5

Asistencia de edición: Teresa Cantudo Bravo



UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE
MADRID



FACULTAD DE
FILOLOGÍA



Programme d'éducation
et de formation
tout au long de la vie



miriadi
Mutualisation et innovation pour un Réseau
de l'intercompréhension à Distance

Comité de lectura externo

Enrique Bernárdez Sanchís

Fernando Presa González

Alicia Redondo Goicoechea

Agnieszka Matyjaszczyk

José Lázaro Rodrigo Mateos

Comité científico

Arlette Seré Baby

Covadonga López Alonso

María Matesanz del Barrio

Sandra Garbarino

Jean Pierre Chavagne

Maria Helena Araújo e Sá

Mariana Frontini

Christian Degache

Doina Spita

Agradecimientos

Este volumen se enmarca dentro de los resultados del proyecto europeo de investigación MIRIADI (Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance) REF:531186-2012-FR-KA2-KA2NW UE: SOCRATES LINGUA.

Nuestro agradecimiento a dicho proyecto y, en particular, a los miembros que han participado en este volumen.

Contenido

Agradecimientos.....	8
Introduction.....	15
Modèles des scénarios dans une approche actionnelle et communicative pour l’enseignement de l’intercompréhension	21
<i>Arlette Séré</i>	
<i>Covadonga López Alonso</i>	
Résumé	21
Mots-clés.....	21
Introduction.....	22
1. Définition théorique des scénarios.....	23
2. Présupposés de la notion de scénario dans le générateur MIRIADI.....	24
3. Le générateur des scénarios dans le Projet MIRIADI	25
Conclusion	34
Références bibliographiques	35
La base d’activités en intercompréhension de miriadi, ou comment faciliter l’accès a des ressources intercompréhensives diversifiées.....	39
<i>Julia Frigière</i>	
<i>Martine Le Besnerais</i>	
<i>Éric Martin</i>	
Résumé	39
Mots clés.....	40
Introduction.....	40
1. De la recherche fondamentale et des ressources à une base d’activités ..	42

2. Architecture et fonctionnement de la BAI	45
3. Cartographie des activités d'IC disponibles sur la BAI.....	55
Conclusions.....	65
Références bibliographiques	66
Représentations de futurs professeurs de langues romanes quant aux	
Approches Plurielles	77
<i>Maria Helena Araújo e Sá</i>	
<i>Sílvia Melo-Pfeifer</i>	
Résumé	77
Mot-clés	77
Introduction.....	78
1. Quelques éléments de définition des approches plurielles des langues et des cultures.....	80
2. Approches plurielles et formation initiale d'enseignants de langues	81
3. Étude empirique	84
4. Présentation des résultats	87
5. Synthèse et discussion	94
Références bibliographiques	96
L'évaluation basée sur les indicateurs: une approche adaptée au suivi	
de projets?.....	99
<i>Christian Depover</i>	
<i>Jean-Bernard Cambier</i>	
Résumé	99
Mots-clés.....	100
1. Une approche de l'évaluation interne basée sur la définition d'indicateurs.....	100
2. Méthodologie	101
3. Procédure de recueil et de traitement des informations	104
4. Présentation de l'enquête	106
5. Présentation et analyse des résultats de l'enquête	106
Conclusions.....	111
Références bibliographiques	112

Marcos de referencia para la intercomprensión y su aplicación para la evaluación de competencias plurilingües	117
<i>Raquel Hidalgo Downing</i>	
<i>Cristina Vela Delfa</i>	
Resumen	117
Palabras clave	118
Introducción	118
1. Principios y funciones de los marcos de referencia.....	120
2. El Referencial de competencias de comunicación y aprendizaje en intercomprensión	123
3. Los escenarios de formación del proyecto MIRIADI en el marco del desarrollo de las competencias plurilingües	128
4. Los cuestionarios como herramienta de evaluación de las competencias plurilingües	131
Conclusiones.....	139
Referencias bibliográficas	139
Appréhender et calibrer les résultats d'apprentissages en et par l'intercompréhension: approche empirique multi vs plurilingue.....	143
<i>Encarnación Carrasco Perea</i>	
Resumen	143
Palabras clave:	143
1. Appréhender et mesurer les compétences plurilingues: au cœur d'une double tension paradigmatique	144
2. Entre continuité et rupture: lecture multi et plurilingue des acquis intercompréhensifs. Méthodologie de recherche.	146
3. Resultats et discussion	148
4. Réflexions conclusives et pistes ouvertes	157
Références bibliographiques	159
Projets y direcciones	160
Límites discursivos de la intercomprensión en entornos profesionales	163
<i>María Matesanz del Barrio</i>	
Resumen	163
Palabras clave	163

Introducción	164
1. Entornos profesionales e intercomprensión	165
2. Decisiones lingüísticas en entornos profesionales.....	169
3. Intercomprensión especializada	172
Conclusiones	177
Referencias bibliográficas	178
Proyectos y direcciones	180
Teletandem grico-greco: Scenario di intercomprensione orale per le lingue minoritarie	183
<i>Alessandro Bitonti</i>	
<i>Paola Leone</i>	
Resumo	183
Parole chiave	183
Introduzione	184
1. Il panorama linguistico pugliese	185
2. Il <i>Teletandem</i>	190
3. Farsi capire: la negoziazione del significato e l'autenticità della comunicazione	191
4. Peculiarità didattiche e dimensioni dello scenario pedagogico grico-greco	193
Conclusioni	201
* Ringraziamenti.....	201
Riferimenti bibliografici	201
Progetti e indirizzi.....	205
Polymorphisme et travail en ligne. Deux conditions qui permettent un environnement propice au modèle allostérique	207
<i>Jean-Pierre Chavagne</i>	
Résumé	207
Mots-clés:	208
Introduction.....	208
1. Le polymorphisme	209
2. Le travail en ligne	213
3. L'allostérie	216

Conclusion	218
Références bibliographiques.....	219
Le projet MIRIADI, un renouvellement de l'enseignement de l'Intercompréhension plurilingue en ligne: un réseau, un espace de travail, une association...	221
<i>Sandra Garbarino</i>	
Résumé	221
Mots-clés	222
Introduction.....	222
1. Un concept de formation innovant et original	225
2. La puissance d'un réseau collaboratif: united we teach!	226
3. Un portail pour un espace de travail et de formation.....	230
3. Une association	235
Conclusion	235
Remerciements.....	236
Références bibliographiques.....	236
Projets	241
Índice de colaboradores.....	243

Introduction

Le projet MIRIADI (*Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance*)¹ se situe dans une suite de projets européens qui se sont succédés avec le même noyau «dur» d'universités tout au long des deux dernières décades, et même avant pour certaines². Les notions fondamentales qui ont structuré ces différentes recherches autour desquelles ces projets se sont développés se situent dans une approche plurielle au sein de la pédagogie actionnelle ainsi qu'au coeur de l'innovation pédagogique promus par les directives de politique éducative de la Communauté Européenne. Trois axes fon-

1 MIRIADI: Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance; projet triennal (2012-2015) financé par l'Agence Exécutive Education, Audiovisuel et Culture (EACEA) de l'Union Européenne, dans le cadre du Programme Transversal KA2, Projet N°531186-LLP-1-2012-1-FR-KA2-KA2NW, <http://portail.MIRIADI.net>

Cet projet européen ressemble aujourd'hui presque quarante partenaires

-19 par candidature: Université Lumière Lyon 2 (coordinatrice), France ; Universidade de Aveiro, Portugal, Universitat Autònoma de Barcelona, Espagne ; Università di Cassino e del Lazio meridionale, Italie ; Justus Liebig Universität Gießen, Allemagne ; Université Stendhal Grenoble 3, France ; Université Al.I.Cuza, Iasi, Roumanie ; Università degli Studi di Macerata, Italie; Universidad Complutense de Madrid, Espagne ; Université de Mons, Belgique ; Universidad de Salamanca, Espagne ; Università del Salento, Italie ; Université de Strasbourg, France ; UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Espagne ; Università Ca' Foscari Venezia, Italie; Lycée Benjamin Franklin, Auray, France; Liceo Linguistico di Stato "Giovanni Falcone", Bergame, Italie; Association Mondes Parallèles, Marseille, France ; Le Groupement d'Écoles Martinho Árias – Soure, Portugal.

-18 associés: Projet Innovalangues, Grenoble ; Università di Corsica; Association Res Libera; Instituto Superior Curuzu Cuatiá, Argentine ; Association ACYAC –BPR, Argentine ; Universitat de Barcelona ; Universidade de Brasilia, Brésil ; Universidade de São Paulo, Brésil ; Universidad Playa Ancha, Chili ; Universidad Federal do Paraná ;University of Mauritius ; Instituto de Educacion Secundaria (Hellin) ; UNC de Cordoba, Argentine ; Unicamp, Campinas, Brésil ; Univesidad Ricardo Palma, Pérou ; Fatec de São Paulo ; UNRC Rio Cuarto, Argentine ; Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brésil.

2 Universidade de Aveiro, Université Stendhal Grenoble 3, Université Lumière Lyon 2, Universitat Autònoma de Barcelona, Universidad Complutense de Madrid, Université de Mons,Università Degli Studi di Cassino, Université Al.I Cuza

damentaux caractérisent cette démarche: (i) la notion de langues parentes, (ii) la compréhension et l'intercompréhension comme objectif de l'apprentissage linguistique et (iii) l'utilisation des TICE.

La diversification des langues dans la Communauté Européenne est à la base d'une réflexion profonde sur les stratégies d'enseignement des langues. Le grand nombre de langues en présence en Europe se présente à la fois comme une richesse et un handicap des échanges au sein de la CE et c'est tout naturellement qu'a surgi comme une évidence la notion d'approches plurielles. Cette nouvelle orientation pédagogique a donné lieu à l'idée d'un enseignement plurilingue sectoriel et hautement rentable, basé sur les parentés linguistiques et, dans notre cas, la compréhension, dont l'objectif est de comprendre les autres et savoir communiquer en situation plurilingue entre langues proches sans avoir besoin de développer des compétences en production, apprentissage beaucoup plus long et beaucoup plus coûteux qui serait alors réservé à des langues typologiquement plus éloignées et deviendraient ainsi des bases potentielles d'apprentissages plurilingues ultérieurs dans les nouvelles langues parentes.

Tout naturellement cette orientation pédagogique s'est donc centrée sur les notions de compréhension –grâce à la proximité linguistique- et intercompréhension – dans un cadre interactif -, qui permet tout autant d'aborder plusieurs langues à la fois que de se centrer sur un apprentissage partiel et souple en restituant, dans le cas des langues romanes en particulier, une communauté linguistique et culturelle basée sur un héritage historique commun. Cette ouverture pédagogique de l'enseignement des langues permet d'ouvrir l'éventail des connaissances des langues qui coexistent dans la Communauté Européenne et de rendre plus souples les relations personnelles et interpersonnelles dans cette société mouvante de la mondialisation. Bien entendu, cette approche de l'enseignement des langues a été rendu possible par le développement des technologies et de l'Internet au cours des ces deux dernières décades.

C'est en 1996 qu'a commencé le long cheminement de notre réflexion sur l'enseignement de la compréhension et l'intercompréhension entre langues voisines avec le projet GALATEA³. Ce projet se centrait sur l'élaboration de CD-ROM pour l'enseignement de la compréhension textuelle entre paires des langues (français, espagnol, italien et portugais). Cette nouvelle proposition

3 GALATEA: La intercomprensión entre lenguas vecinas. Comisión Europea- SOCRATES/LINGUA. 34951-CP-3-97-1-1-FR-LINGUA-LD.
01/12/1996-31/05/1999

didactique s'est appuyée sur deux axes essentiels: (i) l'organisation textuelle et (ii) les stratégies interprétatives mises en oeuvre par des étudiants au cours des expérimentations réalisées dans le cadre de ce projet. Sur cette base s'est développée une proposition didactique qui reposait sur des démarches d'apprentissage encadrées par des parcours didactiques dirigés ou libres selon les besoins des apprenants, ainsi que des ressources lexicales et grammaticales mises à disposition sur les CD-ROM.

L'étape suivante a mis à profit le développement d'Internet avec l'élaboration de la plateforme GALANET⁴ qui s'est basée tout naturellement sur les outils à disposition qui permettaient des échanges interactifs et un apprentissage de l'intercompréhension plurilingue par la pratique des interactions entre étudiants de langues et de pays différents. Cette notion d'interaction est devenue centrale dans cette approche plurielle des langues et a donné de très bons résultats grâce à des outils comme les forums et les chats. Les sessions de GALANET sont toutes structurées autour d'un scénario unique, finalisées par une tâche commune – l'élaboration d'un dossier de presse –, qui permet non seulement un apprentissage linguistique mais aussi une prise de conscience interculturelle qui retient très spécialement l'attention des tous les participants.

La plateforme GALAPRO⁵, à objectif professionnel, est consacrée à la formation des formateurs à l'enseignement de l'intercompréhension. Son orientation est dans la ligne directe de celle de GALANET et a donné lieu à des nombreuses sessions, tirant profit des expériences antérieures, elle se caractérise par une plus grande souplesse quant aux tâches proposées.

Le projet MIRIADI, quant à lui, élargi à 19 universités, a pour objet de synthétiser et d'actualiser les recherches antérieures pour les rendre plus adaptables aux changements technologiques et lui donner un cadre plus pérenne. La répartition des tâches reflète l'ambition de ce projet qui prétend aussi bien déterminer :

4 GALANET: site internet pour le développement d'une plate-forme pour l'intercompréhension en langues romanes. Comisión Europea, Programa SOCRATES-LINGUA 9035-CP-1-2001-1 FR-LINGUA-L2-Ptn5. www.galanet.eu/
01/10/2001-01/10/2004

5 GALAPRO: Formation de formateurs à l'intercompréhension en langues romanes. Unión Europea. Programa SÓCRATES-LINGUA135470-LLP-1-2007-1-PT-KA2M2MP. www.galapro.eu/
01/01/2008-01/01/2010

- (i) un générateur *de sessions* conçu comme un moteur de production de *scénarios contextualisés*, adapté à de besoins des publics diversifiés,
- (ii) un référentiel pour l'enseignement de l'intercompréhension, en s'inspirant du cadre déterminé dans le CARAP (*Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*) pour l'enseignement générale des langues étrangères,
- (iii) offrir une banque des données –bases d'activités en intercompréhension- qui facilitent l'accès à des ressources et des activités en intercompréhension diversifiées,
- (iv) un cadre expérimental très ample qui répond aux besoins des publics inventoriés
- (v) une innovation informatique active
- (vi) des outils pour développer l'enseignement de l'intercompréhension de manière stable (constitution d'une association)

Cet ouvrage rend compte de cette dynamique dans ses différentes contributions avec une présentation d'Arlette Séré et Covadonga López Alonso, responsables du groupe chargé de la conceptualisation du générateur des sessions dans le projet MIRIADI. Elles présentent dans ce premier chapitre les lignes directrices qui sous-tendent le modèle et le rôle des scénarios mis en œuvre dans MIRIADI dans le cadre d'une pédagogie actionnelle et communicative appliqué à l'enseignement de l'intercompréhension. Dans la même ligne, des innovations comme la base d'activités en intercompréhension (BAI) sont présentées par Julia Frigière, Martine Le Besnerais et Éric Martin qui ont conçu une base de données d'activités et de ressources qui répond aux besoins des apprenants et permet de s'enrichir avec des apports nouveaux au fur et à mesure de l'utilisation de cette base d'activités. Et bien sûr, dans le chapitre rédigé par Maria Helena Araújo e Sá et Sílvia Melo-Pfeifer, qui ont dirigé l'expérimentation du projet il nous est offert une intéressante analyse des représentations qu'ont les professeurs des langues romanes quant aux approches plurielles.

L'évaluation est bien sûr l'un des concepts-clé de ce projet aussi bien l'évaluation du projet en tant que tel comme le montre le texte proposé par Christian Depover et Jean-Bernard Cambier, que dans la réflexion proposée par Raquel Hidalgo Downing et Cristina Vela Delfa sur le cadre de référence pour l'intercompréhension et son application pour l'évaluation des compétences plurilingues. Dans la même ligne, Encarnación Carrasco Perea se propose d'analyser

les résultats d'apprentissage à partir d'une approche empirique de l'évaluation de la compétence multi vs plurilingue.

Dans une perspective des publics plus spécifiques nous soulignons l'intérêt de l'étude de María Matesanz del Barrio sur l'enseignement de l'intercompréhension dans des environnements professionnels ou celle de Alessandro Bitonti et Paola Leone sur l'intercompréhension orale des langues minoritaires.

Jean-Pierre Chavagne, qui a dirigé toute l'informatisation du projet s'intéresse dans son texte aux processus d'apprentissage des différents groupes et des conceptions qui font agir les personnes en formation.

Finalement la coordinatrice du projet, Sandra Garbarino, dans son article *Le projet Miriadi, un renouvellement de l'enseignement de l'Intercompréhension plurilingue en ligne: un réseau, un espace de travail, une association*, synthétise les différents objectifs de ce projet.

Modèles des scénarios dans une approche actionnelle et communicative pour l'enseignement de l'intercompréhension

Arlette Séré

(serebaby@filol.ucm.es)

Universidad Complutense de Madrid

Covadonga López Alonso

(clopeza@filol.ucm.es)

Universidad Complutense de Madrid

Résumé

Notion centrale dans l'organisation de la cognition et de la communication, le scénario, et, plus spécifiquement, le scénario pédagogique joue un rôle incontournable dans la didactique de l'enseignement des langues.

Cette notion de scénario pédagogique étroitement associée à celle de scénario de communication est hautement productive dans le courant de l'approche actionnelle et structure le modèle de générateur mis en œuvre dans l'enseignement de l'intercompréhension entre langues parentes dans le cadre du projet MIRIADI.

Mots-clés

scenarios- approche actionnelle- intercompréhension- générateur

Introduction

La notion de *scénario* s'avère être centrale dans la didactique actuelle des langues, en particulier, dans des approches actionnelles et communicatives comme celle de l'intercompréhension entre langues parentes en réseaux telle que nous l'avons définie dans les projets antérieurs¹ et que nous la proposons dans le Projet Miriadi². Dans ce cadre, les scénarios constituent des schémas mentaux qui servent de cadre de référence à l'actualisation de formations concrètes insérées dans des conditions variables de publics, de durée et de niveaux linguistiques spécifiques.

En tant que responsables du lot *scénarios* nous nous proposons d'exposer les travaux que nous avons menés dans le cadre du projet Miriadi sur la conception d'un générateur de sessions d'enseignement à l'intercompréhension entre langues romanes. Il s'agit d'un moteur de création et d'utilisation de scénarios au service de l'enseignement de l'intercompréhension, le plus flexible possible, pouvant répondre aux conditions de variabilité des paramètres sociopédagogiques et s'adapter à tout moment à d'autres contraintes didactiques et technologiques en fonction des contextes d'utilisation et de l'apparition de nouveaux outils.

Pour rendre compte de notre démarche (i) nous définirons la notion de scénario en tant que cadre cognitif organisateur des connaissances, (ii) nous pré-

1 **GALATEA-SOCRATES. *La intercomprensión entre lenguas vecinas*** (1996-1999) LINGUA (34951-CP-2-96-2-1-FR. LINGUA-LD. 1996-1999) Dans ce projet, ont participé les universités Univ. de Grenoble (France), U.C.M. (España). U.A.B. (España), Univ. de Cassino (Italia), Univ. de Aveiro (Portugal).

Projet GALANET: *Développement de l'intercompréhension en langues romane*, Programme 90235-CP-1-2001-1-FR-LINGUA-L2 2001-2004. Dans ce projet, ont participé les universités Sthendal, Grenoble 3, Complutense de Madrid, Aveiro, Pise, Cassino.

GALAPRO. *Formation de formateurs à l'intercomprensión en Langues Romanes*. Programme d'éducation et de formation tout au long de la vie. 135470-LLP-1_2007-1-PT-KA2-KA2M2MP. SOCRATES-LINGUA. 2008-2009 Dans ce projet, participent les universités Sthendal-Grenoble 3 et Mons-Hainault (France), Complutense de Madrid et Autónoma de Barcelona (Espagne), Aveiro (Portugal), Pise et Cassino (Italie) et de Iasi (Roumanie), Mons-Hainault et Autónoma de Barcelona. www.galanet.eu

Français, espagnol, italien et portugais dans Galanet, langues auxquelles s'ajoutent le catalan et le roumain dans Galapro. (www.Galapro.eu).

2 **MIRIADI, *Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance***

N°. 531186-LLP-1-2012-1-FR-KA2-KA2NW, 2011-2014 CE : PROGRAMME D'EDUCATION ET DE FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE avec la participation de 19 universités.

senterons les caractéristiques des scénarios pédagogiques et communicationnels dans le cadre de l'enseignement interactif des langues, et (iii), finalement, nous exposerons les principes sur lesquels repose la structure du générateur de sessions MIRIADI et l'organisation des scénarios actionnels tels que nous les avons conçus pour ce projet.

1. Définition théorique des scénarios

1.1. Approche cognitive de la notion de scénario

Scénarios, scripts ou cadres de connaissances sont des termes qui varient selon les différents auteurs (Ehrlich, 1982, 1994; Kintsch & Van Dijk, 1984; Denhière & Baudet, 1992; Van Dijk, 2012). Ils désignent ce qu'on appelle communément en psycholinguistique et en linguistique cognitive les *schémas mentaux*. Cette notion de *schéma mental* présuppose, en premier lieu, que l'individu conserve en mémoire une série des connaissances organisées, des représentations cognitives qui ordonnent les informations, en deuxième lieu, que les connaissances soient structurées en catégories de classes et, en troisième lieu, que les schémas se réfèrent aux notions abstraites, générales et prototypiques qui correspondent aux connaissances que les sujets ont sur les objets, les situations ou les événements. Cette notion répond à un modèle préétabli qui est activé au moment du traitement des informations emmagasinées dans la mémoire et sert de cadre de référence au sujet pour construire le sens et établir un contexte. Les schémas et les scripts mobilisent ainsi un modèle mental qui permet d'atteindre la finalité de la communication.

Ces schémas mentaux présentent les cinq caractéristiques principales de base suivantes: (i) ils ont un certain niveau d'abstraction, (ii) ils sont hiérarchiques, (iii) ils peuvent contenir différents types d'informations variables, et conformément ainsi des espaces vides qui sont complétés de manière différente en chaque cas, (iv) ils représentent des connaissances sur les contenus –niveau référentiel- et (v) ils représentent des connaissances sur la forme –niveau formel. Cette notion d'organisation des connaissances permet une grande rentabilité dans tous les domaines d'application (López Alonso & Séré, 2001).

1.2. Le scénario de communication et le scénario pédagogique

Dans le cadre de la didactique de l'enseignement des langues la notion de scénario est multiforme, elle imprègne dans une superposition de relations l'en-

semble de l'organisation didactique de parcours ou de sessions pédagogiques de nature variée. Cette notion de *scénario pédagogique* est généralement associée à celle de *scénario de communication*. Comme le souligne Chazot (2012), le concept de *scénario* provient du domaine de l'audiovisuel (théâtre, cinéma, littérature) et il est généralement défini comme le résultat du processus d'une activité d'apprentissage qui implique une planification et des objectifs. Par ailleurs, comme le remarquent Dejean-Thircuir et Mangenot (2006) et Mangenot (2008), un consensus existe sur l'idée qu'en langues, les situations de communication en ligne doivent toujours être déclenchées par des *tâches*, au sens que le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)* (Conseil de l'Europe, 2001) donne à ce terme. Les outils de communication sont alors mis au service d'une approche actionnelle. Le scénario de communication, qui est un espace pour les échanges interactifs en ligne, vient ainsi s'adjoindre à la tâche avec laquelle il entretient une certaine indépendance pour former un *scénario pédagogique*.

Certes la notion de *tâche* en langues est elle-même complexe comme les montrent les différentes définitions de la task-based approach (Nunan, 1989, Ellis, 2003, Mangenot, 2003, Mangenot & Soubrie 2010) ou du CECRL déjà mentionné (2001). Tous cependant définissent la tâche comme une unité possible d'apprentissage, pouvant être fondée sur un ensemble de tâches. Dans cette perspective nous considérons que le scénario pédagogique est le résultat d'un scénario de communication et des tâches qui s'y relient :

Scénario pédagogique = scénario de communication + tâche(s)

En ce qui concerne la conception d'un *scénario pédagogique* plusieurs modèles existent dont celui de Paquette (2007) qui contient 4 étapes dans le processus de construction ou celui de Daele et al. (2002) qui comprend 17 dimensions prenant ainsi en compte de très nombreux aspects d'apprentissages divers. Dans le projet nous avons opté pour 7 variables (3.1.) qui définissent les différentes séquences qui conforment les scénarios mis à disposition dans le générateur.

2. Présupposés de la notion de scénario dans le générateur MIRIADI

Dans la réalisation du projet, nous avons tenu compte non seulement du scénario pédagogique et du scénario de communication mais également du scénario de navigation que l'on distingue habituellement dans le domaine des TICE

(Foucher, 2010), ces trois scénarios qui s'enchevêtrent sont en interrelations constantes.

Le *scénario de navigation* du générateur MIRIADI offre des parcours multiples selon le public des apprenants, parcours plus au moins contraignants en fonction des modifications possibles à apporter aux scénarios de base, ces parcours flexibles et ouverts permettent également l'introduction de nouvelles technologies aussi bien pour les interactions écrites qu'orales.

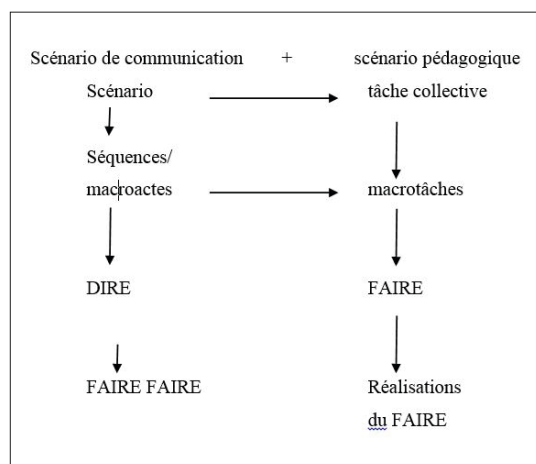
Pour ce qui est du *scénario pédagogique* que nous avons développé, l'une des définitions proposée par Mangelot (2006, 2008) correspond parfaitement à notre propre conception, en tant que planification du déroulement d'une formation constitué par un ensemble d'activités regroupées en séquences. Le scénario pédagogique (Quintin, Depover & Degache, 2005; Nissen, 2006) correspond à la prévision des objectifs de formation, des compétences et des outils mis à disposition pour la réalisation des activités et indique à l'apprenant le type d'interactions qu'il peut avoir avec ses interlocuteurs dans le cadre de sa formation, cette notion d'interaction est centrale dans la didactique de l'intercompréhension. Ce dernier aspect s'insère tout naturellement dans un *scénario de communication* puisque les sessions d'intercompréhension sont basées sur des échanges plurilingues en ligne entre locuteurs natifs de pays différents et de langues différentes – romanes dans ce cas – qui collaborent à la réalisation d'une tâche commune. Les scénarios de ce projet MIRIADI, élaborés en collaboration avec les membres du *lot scénarios*, sont basés sur deux principes essentiels : (i) ils sont finalisés par la réalisation des tâches collaboratives et (ii) les échanges plurilingues requis pour la finalisation des tâches impliquent la pratique de l'intercompréhension entre langues parentes.

3. Le générateur des scénarios dans le Projet MIRIADI

Le générateur part du principe, comme nous l'avons dit, que la notion de scénario se présente comme un cadre d'actions cohérent et progressif. Dans cette perspective, il s'agit d'un moteur de production de scénarios contextualisables qui doivent répondre aux besoins de publics diversifiés de manière flexible. La fonction essentielle de ce générateur est d'opérer la sélection des variables en plusieurs étapes, en partant du croisement des variables contextuelles, d'ordre sociolinguistique, pour définir ensuite les variables didactiques et technologiques qui permettront la structuration et la création des sessions en tant que telles.

Nous tenons à souligner que nous présentons le générateur tel qu'il a été conçu mais qu'il s'agit d'un matériel didactique en ligne en cours d'élaboration qui peut être amené à être un tant soit peu modifié au cours de son informatisation. Comme nous nous plaçons méthodologiquement dans une *perspective actionnelle*, les tâches didactiques vont être aussi bien de nature communicationnelle que didactique au sens habituel du terme. Cependant au niveau des composants des scénarios types du générateur, destinés à servir de base à l'élaboration des sessions à proprement parler, nous avons prévu de mettre à disposition des responsables de sessions tous les macroactes et tâches nécessaires qui en dérivent au développement d'un enseignement/apprentissage de l'intercompréhension plurilingue : (i) des tâches organisationnelles (inscrire, faire voter, répartir les tâches...), (ii) des tâches communicationnelles (se présenter, débattre, choisir un thème, etc.) et (iii) des tâches didactiques plus classiques dans le cadre de l'enseignement des langues (explications grammaticales, exercices d'approfondissement, corrections, etc.).

L'organisation des sessions dans le générateur s'articule à deux niveaux: le *scénario*, ou schéma actionnel de la session qui se compose de ce que nous avons appelé *séquences* (qui peuvent équivaloir à la relation macro tâches / macroactes dans d'autres terminologies). Et suivant ce que nous avons explicité au préalable (voir 1.2), nous distinguons le scénario de communication, centré sur les macroactes, et le scénario pédagogique, centré sur les tâches, rendant ainsi compte de la relation entre DIRE, FAIRE, FAIRE FAIRE et REALISER. Le schéma suivant illustre les relations et les fonctions de ces deux niveaux du générateur qui génèrent des DIRE et des FAIRE de nature différente:



Nous considérons que ces deux niveaux de composants – scénario et séquences - nous permettent de nous libérer de la notion de *phase*, telle que nous l'avons connue dans des plateformes sur lesquelles nous avons travaillé dans des projets précédents (comme GALANET ou GALAPRO), et qui présentaient l'inconvénient de réunir des actions de nature très différente d'une manière rigide. Cette organisation qui repose sur l'agencement de séquences dans le cadre de scénarios-types modifiables offre, en effet, une plus grande liberté au moment de la construction de la session en fonction des activités, des outils, du public et de la durée à disposition. Chaque coordinateur pourra ainsi constituer sa session en choisissant les séquences et les outils technologiques à disposition dans le générateur. Chaque session générera de cette manière un scénario souple, s'adaptant à tous les besoins. Pour bien comprendre le fonctionnement du générateur, nous allons analyser les variables qui ont été prises en compte au niveau des séquences et des scénarios.

3.1. Les objectifs des variables constitutives des séquences et des scénarios

Les différentes variables qui interviennent dans le choix des séquences sont en relation directe avec les objectifs pédagogiques des scénarios et leur progression. Dans le cadre du projet MIRIADI, nous avons retenu 7 éléments de base qui doivent être définis pour chacune des séquences du scénario: (i) le type de séquence, (ii) la modalité des échanges, (iii) les outils technologiques à disposition écrits ou (iv) oraux -, (v) les modalités de participation, (vi) la durée de la séquence et (vii) les macrotâches activées, en fonction de trois objectifs principaux qui caractérisent notre démarche pédagogique: (1) l'apprentissage doit être basé sur des échanges interactifs plurilingues, (2) la finalité des échanges est réalisée dans une tâche commune médiatisée par les outils technologiques à disposition qui requière (3) une coopération linguistique et une collaboration des participants pour mener à bien la tâche. En ce sens tous les scénarios issus du générateur MIRIADI sont bien des scénarios pédagogiques de communication tels qu'ils sont décrits par les différents auteurs qui s'intéressent à ce domaine.

Pour bien préciser notre démarche, nous allons commencer par définir les objectifs qui ont présidé le choix des variables constitutives des séquences et des scénarios.

Dans la didactique de l'intercompréhension, telle que nous la concevons et que nous l'avons conçue dans les différents projets menés antérieurement par

nos équipes, les échanges interactifs plurilingues constituent le noyau central de l'apprentissage de l'intercompréhension. Nous partons du principe que les interactions sociales comme le soulignent Depover, De Lièvre et Temperman (2006) contribuent au développement des compétences en favorisant celui des capacités cognitives plus évoluées ce qui, à son tour, permet des interactions sociales plus complexes. Compétence et interaction sont alors deux concepts étroitement liés, ainsi que Vigotsky l'a déjà souligné. Cette co-construction des connaissances qui évolue tout au long de la vie permet à l'individu, dans un double mouvement, de s'intégrer dans la société et d'intégrer les nouvelles connaissances nécessaires à sa propre activité. La formation à la didactique de l'intercompréhension dans MIRIADI se situe dans cette approche socioconstructiviste et se base sur les processus interactifs mis en œuvre dans et par la communication.

En deuxième lieu, le choix de la macrotâche des tâches qui la composent est un élément fondateur du scénario, il se fait en fonction du public et détermine le profil des séquences, leur structuration et la sélection des outils technologiques qui orientera la nature des interactions et le développement des compétences. C'est ce qui va caractériser les différents scénarios qui se basent sur une communication médiatisée par ordinateur en situation d'apprentissage plurilingue. Tâches, interactions entre les participants et technologies constituent ainsi le noyau dur qui détermine la démarche d'apprentissage et ce qui est particulièrement déterminant c'est leur impact réciproque, raison pour laquelle il est important de laisser des choix multiples aux responsables de sessions pour activer des scénarios adaptés aux besoins des publics, c'est en cela que consiste la flexibilité du générateur.

Dans cette optique interactionniste et constructiviste, il est important de proposer des tâches le plus collaboratives possibles. Coopération et collaboration sont en effet deux termes qui semblent très proches mais qui recouvrent des problématiques différentes et qui nous obligent à préciser ce que nous appelons les modalités de participation qui peuvent différer dans chacune des séquences tout au long du développement des scénarios. Nous distinguons essentiellement deux types de coopération: (i) la coopération qui consiste à unir les efforts et les connaissances d'un ensemble de participants pour effectuer une tâche qu'aucun d'entre eux ne pourrait mener à bien seul, les différents participants peuvent ainsi mettre leurs spécialités au service des autres et (ii) la coopération peut se rapprocher de la collaboration, comme rassemblement de points de vue afin de trouver la meilleure solution possible à un problème. Par collaboration, nous entendons qu'il s'agit d'une conception partagée du

problème (Roschelle & Teasley, 1995), d'une négociation des savoirs, la collaboration est orientée à un travail non directif qui est une des modalités de travail que nous avons souvent rencontré lors des sessions sur les plateformes GALANET et GALAPRO.

Ces deux aspects doivent être précisés et déterminés en fonction des tâches proposées, la modalité de la séquence peut prévoir que le travail soit individuel, collaboratif ou coopératif et, si le travail est individuel et coopératif, une mise en commun doit être prévue. La modalité doit donc être pensée par les responsables de session au moment de la construction du scénario.

3.2. Un générateur fondé sur des scénarios types modulables

Le générateur est conçu de manière à être actualisable et à pouvoir héberger de nouveaux scénarios ou de nouvelles séquences et outils technologiques, ce sera le responsable de la mise à jour didactique qui sera à même d'ajouter ou de supprimer n'importe quel scénario, n'importe quelle séquence ou n'importe quel outil pour maintenir le générateur actif, en suivant le mécanisme et le procédé de mise à jour.

La structure du générateur se base sur l'activation de scénarios modifiables, chaque fois qu'une session est activée les responsables procèdent à la planification et à l'adéquation du scénario qu'ils veulent mettre en place en utilisant les scénarios types à disposition dans le générateur.

Trois modalités de scénarios types sont à disposition :

- (i) ***scénarios préconstruits***, présentant une succession de séquences fixes orientées à l'apprentissage linguistique, interculturel et professionnel;
- (ii) ***scénario préconstruit avec modifications***: les responsables de sessions pourront utiliser les scénarios antérieurs en appliquant des modifications concernant les outils technologiques, les modalités de travail, le nombre et l'ordre des séquences en fonction des besoins spécifiques des durées ou des caractéristiques des publics des apprenants;
- (iii) ***scénarios à la carte*** où il y a seulement les séquences obligatoires des scénarios MIRIADI et des listes des différentes séquences et des outils technologiques en fonction des variables constituant les séquences pouvant mieux répondre à des besoins particuliers.

Une fois déterminé le format du scénario, qu'il s'agisse d'un scénario pré-construit ou d'un scénario modifiable, la démarche est la même, il faut choisir le scénario type de base sur lequel on va travailler. Le générateur offre sept scénarios types de base (STIC³) en fonction des différentes combinaisons de variables.

La finalité didactique est bien évidemment la première variable à tenir en compte, on peut distinguer à ce niveau trois orientations différentes :

- (i) apprentissage à orientation linguistique plurilingue (STIC ALIC⁴);
- (ii) apprentissage interdisciplinaire (STIC AIDIC⁵), où peuvent collaborer plusieurs disciplines comme les sciences sociales, l'art, les langues, la littérature avec une visée d'une approche interculturelle plurilingue;
- (iii) apprentissage du plurilinguisme à des fins professionnelles concrètes (STIC APIC⁶).

Les besoins du public et l'âge constituent la seconde variable, les choix qui vont s'opérer vont se faire en fonction (i) de l'âge : enfants/ adultes et (ii) des besoins spécifiques : adultes et enfants désirant une introduction générale à l'intercompréhension, ou une introduction spécialisée en fonction de besoins interdisciplinaires ou professionnels.

Enfin le niveau dans l'intercompréhension entre les langues parentes en présence est l'un des critères essentiels à retenir pour la détermination des différents niveaux possibles d'un enseignement de l'intercompréhension. Nous distinguons dans le générateur 3 niveaux en ce qui concerne l'apprentissage linguistique : *initiation* / *entraînement* / *spécialisation*, ainsi que pour les scénarios professionnels mais, dans ce cas, étant donné la multiplicité des contextes professionnels possibles, nous opterons pour une complexité croissante sur trois niveaux sans modifier le scénario préconstruit de base. Les niveaux se définiront par la modification de séquences didactiques, les mécanismes d'évaluation, la définition des compétences et la modulation en niveaux des séquences métalinguistiques (entraînement et réflexion sur la langue).

3 STIC: Scénario Type InterCompréhension

4 STIC ALIC: Scénario Type InterCompréhension Approche Linguistique de l'IC

5 STIC AIDIC: Scénario Type InterCompréhension Approche Interdisciplinaire de l'IC

6 STIC APIC: Scénario Type InterCompréhension Approche Professionnelle de l'IC

Pour ce qui est des scénarios interculturels et interdisciplinaires nous n'avons pas prévu de niveaux.

On peut résumer ainsi les différents scénarios types préconstruits proposés dans le générateur

STIC	Type de scénario	Niveau linguistique	Publics
STIC1, 2, 3	Approche linguistique de l'IC ALIC 1/ 2/ 3	1) Initiation 2) Entraînement 3) Spécialisation	Tous publics sauf primaire
STIC 4	Approche linguistique de l'IC ALIC 4	Initiation	Enseignement primaire
STIC 5	Approche interdisciplinaire de l'IC AIDIC 1	Initiation	Enseignement primaire
STIC 6	Approche interdisciplinaire de l'IC AIDIC 2	Tous niveaux	Tous publics sauf primaire
STIC 7	Approche professionnelle de l'IC APIC	Unique	Formation de base/ formation continue

3.3. Planification des scénarios et des séquences

Tous les scénarios préconstruits, sans modifications ou avec modifications ainsi que les scénarios à la carte, suivent de manière obligatoire un cadre de planification didactique commune : des choix préalables qui répondent aux besoins des publics particuliers, des séquences obligatoires, des séquences variables qui configurent le parcours didactiques et des séquences optionnelles.

3.3.1. Choix préalables

Les premiers grands choix successifs qui déterminent le scénario de la session sont les suivants:

- *choix des langues,*
- *choix du format,*
- *choix du type de scénario,*
- *niveau linguistique,*
- *public visé.*

En ce qui concerne les langues il est recommandé qu'il y en ait un minimum de trois mais des sessions bilingues sont envisageables.

A chaque session on demande également aux responsables de sessions de définir deux choix qui prédéfinissent les scénarios:

- (i) le *choix des mots clés* qui permettent le classement et la conservation des données qui doivent rester à disposition dans la mémoire du générateur et
- (ii) le *choix des compétences* en fonction d'une liste prédéfinie qui permettra d'évaluer le type de scénario et les niveaux d'intercompréhension recherchés, éléments fondamentaux en ce qui concerne les objectifs et l'évaluation de la session.

3.3.2. Séquences obligatoires

Il y a essentiellement 4 types de séquences obligatoires qui répondent aux besoins des responsables de la session pour les négociations, les ajustements, les réponses aux problèmes soulevés par les étudiants et, surtout, pour le maintien du rythme de travail et son évaluation:

- ***Séquence de négociation***

Un forum ou un blog réservé aux responsables de la session permettra de décider des choix nécessaires pour l'activation du scénario et les échanges entre responsables;

- ***Séquence de médiation***

Le but de cette séquence est de répondre aux questions qui se posent au niveau linguistique et technologique. Il est prévue qu'elle se compose de deux forums (l'un de caractère linguistique et l'autre pour répondre aux petits problèmes d'utilisation technologique et d'orga-

nisation de la session) qui restent ouverts pendant toute la durée de la session.

- ***Séquence d'organisation***

Cette séquence répond aux besoins de la bonne marche de la session : inscription, votes, composition des groupes, répartition des tâches. Chaque type d'organisation aura un mécanisme particulier à définir par le responsable de session.

- ***Séquence d'évaluation***

Les statistiques sur les prises de parole, le nombre d'entrées dans la session et toutes les données quantitatives doivent être à disposition des responsables pour faire un bilan de la session. Cette séquence est ouverte pendant toute la session, elle est composée (i) d'une *autoévaluation* : cahier de réflexion, (ii) d'une *co-évaluation* : échanges entre participants et (iii) d'une **évaluation externe**, en particulier d'un questionnaire en fin de session. Le responsable de session prend connaissance de toutes les évaluations et offre un bilan sur un forum après les différentes évaluations.

3.3. Séquences des parcours didactiques

Elles doivent être déterminées dans chaque cas, elles s'organisent en scénarios ou parcours et elles servent à développer la tâche finale négociée par les responsables de la session. Il s'agit de développer la tâche en fonction de la durée à disposition, du public et du niveau linguistique visé. Les scénarios préconstruits servent de base et de modèle de référence.

Certaines séquences sont cependant obligatoires:

- une *séquence 0* qui sert à présenter le scénario aux apprenants ou d'ajuster des prérequis indispensables;
- une *séquence d'ouverture*, pour souhaiter la bienvenue et faire des présentations;
- une *séquence de clôture* consacrée au bilan d'évaluation (test sur l'acquisition linguistique, communicationnelle, interculturelle, profes-

sionnelle et technologique, questionnaire d'auto-évaluation) et à des échanges interpersonnels pour prendre congé.

Les séquences des parcours didactiques les plus fréquentes sont celles qui correspondent aux *macroactes* (i) *choix* (choix du thème, du domaine du travail, de la tâche, des documents...); (ii) *débats*; (iii) *brainstorming*; (iv) *documentation* (recherche bibliographique, collecte de données...); (v) *réalisation de la tâche* (rédaction, composition des documents, diffusion...)

3.4. Séquences optionnelles

Ce sont des séquences d'entraînement ponctuel à la compréhension écrite ou orale ou à l'intercompréhension. Elles peuvent être utilisées dans n'importe quel scénario quand le responsable de session le juge opportun: séquence d'entraînement à la compréhension orale, écrite ou à l'intercompréhension.

Conclusion

Cette conception du générateur élaborée dans le cadre du Projet MIRIADI nous semble répondre à des besoins et des situations d'apprentissage multiples grâce à la flexibilité structurelle mise en œuvre dans ce prototype. Cette démarche est le fruit de toutes les expériences et les réalisations des projets antérieurs dans lesquels ont participé les chercheurs des différentes universités européennes qui ont travaillé dans le domaine de l'intercompréhension entre langues parentes et celui de l'utilisation des TICE qui permettent une ouverture bien au-delà des frontières de la classe telle qu'elle déterminait les apprentissages linguistiques il n'y a pas si longtemps.

Les scénarios tels que nous le présentons –un scénario type et un agencement des séquences modifiables- nous paraît le garant d'une adaptation souple non seulement à des publics multiples mais, bien que nous avons essentiellement travaillé avec les langues romanes, à d'autres familles de langues puisqu'il ne s'agit pas de contenus spécifiques d'une langue particulière mais d'une approche méthodologique prototypique, englobante, permettant l'appropriation de ce générateur comme un moule adaptable à toutes les situations didactiques.

Par ailleurs, la planification didactique des scénarios et des séquences représente une proposition innovatrice dans la manière de concevoir des parcours didactiques diversifiés qui répondent aux besoins de publics différents qui se

trouvent face à de nouveaux besoins d'apprentissage linguistique dans une société de la connaissance dans laquelle il est indispensable de savoir interagir de manière hétérogène. Dans ce sens, le projet MIRIADI répond sans aucun doute à ce besoin impérieux d'actualisation permanente qui permet à ses usagers d'apprendre plus et mieux.

Références bibliographiques

- Chazot, C. (2012). *L'intercompréhension à travers le jeu sérieux: analyse des stratégies d'intercompréhension mises en oeuvre dans Limbo*. (Tesis de Maestría en Didáctica de lenguas y multimedia bajo la dirección de C. Degache y presentada el 24 de mayo del 2012, Universidad Stendhal, Grenoble3, Francia). Récupéré le 10 août de 2015 du site de HAL http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/71/19/69/PDF/CHAZOT_Delphine_M2R.pdf
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)*. Strasbourg: Unité des Politiques linguistiques UE. Récupéré le 12 août de 2015 du site de Council of Europe: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf
- Daele, A.; Brassard, C.; Esnault, L.; O'donoghue, M.; Uyttebrouk, E. & Zeiliger, R. (2002). "Conception, mise en oeuvre, analyse et évaluation de scénarios pédagogiques recourant à l'usage des Technologies de l'Information et de la Communication". *Rapport du projet Recre@sup-WP2, FUNDP*. Récupéré le 10 août 2015 du site de Recre@sup: <http://tecfa.unige.ch/proj/recreasup/rapport/WP2.pdf>
- Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (2006). "Tâches et scénarios de communication dans les classes virtuelles". *Les Cahiers de l'Asdifle: Les usages des TICE en FLE/FLS*, 17, 310-321.
- Denhière, G. & Baudet, S. (1992). *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris: PUF.
- Depover, C.; De Lièvre, B.; Temperman, G. (2006). "Points de vue sur les échanges électroniques et leurs usages en formation à distance". *Revue des Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education et la Formation (STICEF)*, 2006, 13, 1-11. Récupéré le 13 août de 2015 du site de HAL: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00696424/document>

- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ehrlich, S. (1982). "Construction d'une représentation de texte et fonctionnement de la mémoire sémantique". *Bulletin de Psychologie*, XXXV (356), 659-671.
- Ehrlich, S. (1994). *Mémoire et compréhension du langage*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- Foucher, A.-L. (2010). *Didactique des Langues-Cultures et Tice: scénarios, tâches, interactions*. Aubière: Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T. A. (1984). "Vers un modèle de la compréhension et de la production de textes". En Denhière, G. (Ed.) (1984), *Il était un fois... Compréhension et souvenir des récits* (pp. 85-142). Lille: Presses Universitaires de Lille.
- López Alonso, C. & Séré, A. (2001). *La lectura en lengua extranjera. El caso de las lenguas románicas*. Hamburgo: Buske Verlag.
- Mangenot, F. (2003). "Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance". *ALSIC (Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication)*, 6 (1), 109-125.
- Mangenot, F. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris: CLE International.
- Mangenot, F. (2008). "La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne". En Sidir, M.; Baron, G.-L. & Bruillard, E. (Dir.) (2008). *Journées communication et apprentissage instrumenté en réseaux (JOCAIR)* (pp. 13-26). Paris: Hermès Lavoisier.
- Mangenot, F. & Soubrie, T. (2010). "Créer une banque de tâches Internet : quels descripteurs pour quelles utilisations? ". En Foucher, A.-L. ; Pothier, M.; Rodrigues, C. & Quanquin, V. (Dir) (2010), *La tâche comme point focal de l'apprentissage. Actes du 2ème colloque international Tidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles)*, 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand. Récupéré le 13 août de 2015 du site d l'Université de Grenoble : <http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr//mangenot-soubrie-tidilem.pdf>

- Nissen, E. (2006). “Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides”. *Le français dans le monde: Recherches et applications*, 40 (juillet 2006), 44-57.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Paquette, G. (2007). “L’instrumentation de la scénarisation pédagogique”. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 4 (2), 1-15. Récupéré le 13 août de 2015 du site de la *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*: http://www.ritpu.org/IMG/pdf/ritpu0402_paquette.pdf
- Quintin, J.-J.; Depover, C. & Degache, C. (2005). “Le rôle du scénario pédagogique dans l’analyse d’une formation à distance. Analyse d’un scénario pédagogique à partir d’éléments de caractérisation définis”. *Actes du colloque EIAH* (Montpellier, mai 2005). Récupéré le 13 août de 2015 du site d’Institute Français de l’Éducation: http://ife.ens-lyon.fr/publications/catalogue/web/Notice.php?not_id=BT+057
- Roschelle, J. & Teasley, S. D. (1995). “The construction of Shared Knowledge in Collaborating Problem Solving”. En O’Malley, C. (Dir.) (1995), *Computer Supported Collaborative learning*. Berlin: Spronger-Verlag.
- Van Dijk, T. A. (2012). *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo*. Barcelona: Gedisa.

La base d'activités en intercompréhension de MIRIADI, ou comment faciliter l'accès a des ressources intercompréhensives diversifiées

Julia Frigière

(Julia.Frigiere@uab.es)

Universitat Autònoma de Barcelona

Martine Le Besnerais

(Martine.LeBesnerais@uab.es)

Universitat Autònoma de Barcelona

Éric Martin

(EricJeanMichel.Martin@uab.es)

Universitat Autònoma de Barcelona

Résumé

Cet article a pour but de présenter l'un des dispositifs de la plateforme en intercompréhension Miriadi, une base d'activités axée principalement sur les compétences de compréhension et d'interaction en langues romanes. Cet outil vise à promouvoir la pratique autant que la création d'activités pédagogiques s'inspirant de la méthodologie intercompréhensive, dans ses dimensions à la fois réceptive et interactive, à l'oral comme à l'écrit et pour des publics très variés. Pour cela, il met à la disposition des professeurs de langues des activités plurilingues classées en fonction à la fois des critères traditionnels de catégo-

risation des ressources pédagogiques et de critères innovants tels que ceux du Référentiel en Intercompréhension.

Après avoir présenté les raisons qui ont présidé à la création d'un tel dispositif, l'article exposera les critères de catégorisation des activités et la diversité des fonctionnalités de la base, aussi bien du point de vue de la création des fiches que de leur recherche. Il présentera, enfin, un éventail des principales activités proposées en insistant sur les plus innovantes d'entre elles.

Mots clés

Base d'activités, catégorisation, indexation, édition et recherche de ressources pédagogiques, Référentiel en Intercompréhension.

Introduction

La recherche en pédagogie des langues est sujette à une régénération constante qui est l'œuvre commune des professionnels de l'enseignement, des chercheurs et, également, des responsables institutionnels. Elle a porté essentiellement sur les différentes étapes qui vont de l'orientation basée sur les contenus à celle basée sur l'action¹, du contrôle des connaissances à l'évaluation de compétences. Chacune des actions respectives de ces différents acteurs correspond à une adaptation au contexte social et éducationnel qui est mise en œuvre de manière concertée à travers les pratiques de classe des uns, la publication des résultats de la réflexion théorique des autres ainsi que leur dissémination et leur gestion dont sont responsables les institutions. Ceci dit, on constate souvent certains décalages temporels entre chacune de ces actions -et cela s'avère particulièrement vrai au niveau des pratiques de classe qui intègrent les courants les plus innovateurs- avec ce que Roux (2015)² appelle un «éclectisme méthodologique», autrement dit une certaine distance par rapport aux courants méthodologiques les plus récents. Les approches plurielles, et donc l'intercompréhension, dont cette publication prétend faire état à travers ses pratiques, n'échappent pas à cette tendance. La conception et l'intégration de pratiques intercompréhensives dans des formations *ad hoc* ou au sein de l'enseignement

1 Cf. Le tableau des « entrées » de Christian Puren
http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/Tableau_Puren.pdf

2 Cf. L'article de Pierre-Yves Roux à l'adresse <http://salledesprofs.org/lenseignement-du-francais-langue-etrangere-entre-principes-et-pragmatisme/>

d'une langue datent de deux décennies; celles-ci ont été décrites et ont fait l'objet de nombreuses publications ou de rubriques à part, dans des sites de réseaux de professionnels de l'intercompréhension³. Il restait à en faire le recensement indexé et paramétrisé pour que leur accès auprès des praticiens et leur rétro-alimentation de la part des enseignants et des chercheurs soient véritablement assurés. Ainsi, l'objectif premier de la base de données conçue pour l'édition et la recherche d'activités intercompréhensives, dont il sera fait la description dans cet article, a été de constituer un véritable répertoire de ces pratiques catégorisées selon les critères les plus novateurs du cadre de l'enseignement des langues. Ainsi, il a été fait un travail conceptuel en vue de la paramétrisation de pratiques qui s'exerçaient sans véritable définition de publics, de niveaux, de compétences, etc. Cette ressource devait permettre l'accès à des activités déjà validées sur le terrain et structurées de manière à s'insérer dans une programmation de cours, ces deux conditions devant être le garant de l'intégration des pratiques intercompréhensives dans les syllabus et de l'ajustement entre les présupposés théoriques et méthodologiques dont on a fait mention *supra*.

On approfondira, dans un premier temps, cette question des raisons de la relative discordance entre les temps/espace des modèles théoriques et les temps/espace des pratiques qui nous a amenés à concevoir des ressources prêtes à l'emploi, auparavant validées dans le cadre de formations en intercompréhension. Il est important de souligner cette intention première de mettre à disposition des enseignants de langues, sinon l'ensemble, du moins une partie très significative des pratiques formatives, et ce pour tous les publics en général à commencer, bien évidemment, par le public appartenant au réseau MIRIADI et à celui qui s'inscrit à ses sessions scénarisées.

Dans un deuxième temps, il sera fait état de l'architecture et du fonctionnement de la base d'activités, intégrée à la plateforme MIRIADI pour accompagner les scénarios pédagogiques mais également en accès libre pour concevoir des formations. Nous y présenterons les champs, les valeurs et les propriétés dynamiques de la base établis lors de l'étape de conception du dispositif et intégrant les critères les plus définitoires de l'intercompréhension, afin de respecter l'orientation de nos présupposés théoriques et méthodologiques sans, toutefois, rompre de manière «radicale» avec les concepts et les termes en usage en pédagogie des langues.

La rubrique suivante sera consacrée à la présentation des activités classées selon leur appartenance a) à une tradition formative en intercompréhension b)

3 <http://www.redinter.eu/web/books/>

à la dimension interactive de l'intercompréhension, et enfin, c) à des domaines encore peu explorés comme peuvent l'être le public des jeunes enfants, la communication orale, le domaine professionnel non associé à l'enseignement des langues, etc.

1. De la recherche fondamentale et des ressources à une base d'activités

Si nous avons souligné la synergie qui existe, de manière générale, entre le rôle de chacun des acteurs du renouvellement théorique et méthodologique en matière d'enseignement, nous avons également fait mention d'un certain décalage temporel, notamment au niveau de la relation censée exister entre les résultats de la recherche en didactique et ses applications dans les objectifs et les pratiques pédagogiques curricularisés. Il était important de reconnaître que cela s'applique, de manière particulière, à la méthodologie intercompréhensive, malgré l'accueil favorable, pour ne pas dire enthousiaste, que celle-ci a reçu tout au long de deux décennies de formations⁴ périodiques à l'intercompréhension, curricularisées ou bien programmées dans le cadre de Journées pédagogiques et de Séminaires de l'enseignement des langues.

Plusieurs facteurs ont favorisé l'essor de la composante recherche, en intercompréhension. Dans les 90, des travaux en pédagogie des langues basés sur les fondements théoriques de la linguistique comparative ont permis la création de projets en intercompréhension, avec le soutien de la Commission Européenne (Tost Planet, 2005, pp. 15-54). Les équipes de chercheurs qui les ont coordonnés furent les pionniers pour ce qui concerne la grande majorité des travaux et du matériel didactique en pédagogie des langues, financés par cette institution et par les institutions responsables de la politique linguistique en Europe. D'autres facteurs ont encore favorisé ce développement et ce soutien: d'une part, le Cadre Européen Commun de Référence contemplait déjà bon nombre des principales options pédagogiques défendues par les chercheurs de l'intercompréhension; notamment, la reconnaissance de la compétence d'interaction qui s'ajoute aux compétences traditionnelles de compréhension et d'expression écrite et orale; indéniable également le rôle des nouvelles technologies de l'information et de la communication pour la mise en œuvre de cette compétence d'interaction en synchrone et en différé; enfin, il convient de rappeler un contexte particulièrement favorable: la méthodologie intercom-

4 Cf. Le répertoire actualisé de l'ensemble des formations <http://redinter.eu/formations-redinter/>

préhensive est contemporaine de la méthodologie actionnelle et basée sur le travail collaboratif dont l'objectif final est la réalisation conjointe d'une tâche déterminée. Sans être au centre de toutes les options pédagogiques de l'intercompréhension, cette symbiose a cependant été décisive pour bon nombre de projets. Les chercheurs qui ont conçu le matériel pédagogique étaient également formateurs et ils ont validé ce matériel lors de leurs formations ou des cours dont ils avaient la responsabilité et dont ils avaient obtenu la curricularisation, essentiellement dans le milieu universitaire. (Carrasco & Le Besne-rais, 2010). C'est au cours de ces instances pédagogiques que l'efficacité et la pertinence de cette option méthodologique a pu être testée et reconnue, sans exception, où qu'elle ait été présentée ou pratiquée: en même temps, les efforts ont été frustrés quand il s'est agi de l'intégrer dans le contexte institutionnel de l'enseignement préuniversitaire (Reissner, 2010).

On qualifie souvent l'enseignement des langues dans les établissements de ces derniers, d'enseignement cloisonné (Carrasco, 2010) qui ferait qu'une méthodologie basée sur les transferts interlinguistiques n'y trouverait pas sa place. Nous ne nions pas cet argument qui, pourtant, commence à «dater». La *noosphère* de la didactique des langues, les praticiens et surtout les apprenants ont déjà initié l'adaptation des fondements et/ou des pratiques méthodologiques à l'évolution linguistique cognitive des apprenants due aux contacts multilingues et multiculturels quotidiens.

Par ailleurs, des ouvrages (Escudé & Janin, 2010) ont permis de mieux comprendre le lien qui doit s'établir entre théorie et applications pratiques.

Cette acceptation divergente était paradoxale et on devait se poser la question des raisons d'une intégration bienvenue dans les milieux universitaires et d'une résistance dans les contextes institutionnels préuniversitaires. Des expériences ont été menées pour comparer l'acceptation de chacune des composantes d'une même formation, en synchrone, dans des contextes institutionnels distincts, et comprenant des publics de différents âges afin de «mettre le doigt» sur ce qui conditionne l'acceptation ou la réticence vis-à-vis de la méthodologie intercompréhensive. Mais, là encore, le milieu universitaire était omniprésent. Car c'est un contexte qui permet une grande souplesse de gestion des contenus et des méthodes.

Devant la difficulté de pénétration auprès de publics différents, nous avons misé sur l'hypothèse qu'il fallait remédier à une carence, qui pouvait être responsable de l'inégale acceptation de l'option méthodologique, par l'offre de ressources pédagogisées «prêtes à l'emploi» ainsi que de modèles ou de pro-

positions d'évaluation permettant de gérer et d'enrichir une programmation en langues grâce à la cohérence des paramètres de recherche d'une base de données d'activités intercompréhensives.

Ainsi que son nom l'indique, la Base d'Activités Intercompréhensives (désormais BAI) qui a été conçue à l'occasion du plus récent en date des projets de mise en réseaux d'apprenants, a pour objectif d'offrir des fiches d'activités pédagogiques permettant d'aborder, de travailler et d'approfondir les aspects et les modalités les plus variés de l'intercompréhension, avec les apprenants les plus divers, dans des contextes pluriels, quoique le plus souvent liés à l'enseignement.

Comment faire pour qu'un tel dispositif atteigne son objectif de mise à disposition d'une batterie suffisamment riche d'activités indexées pour intégrer toute formation à l'intercompréhension ou de langue? Rappelons que dans l'acronyme MIRIADI, M renvoie à «mutualisation», l'un des objectifs de ce programme étant en effet de mutualiser, entre autres, les ressources en intercompréhension que les partenaires du réseau ont pu concevoir au cours de leurs recherches et de leurs enseignements divers. La BAI a donc pour vocation de consigner à terme les activités intercompréhensives les plus pertinentes élaborées et expérimentées par les membres du partenariat.

Ne nous méprenons pas; il va sans dire que le matériel pédagogique conçu pour accompagner les plateformes des projets antérieurs comportait, outre des parcours scénarisés, des activités sous la forme de ressources d'accompagnement. Mais plusieurs composantes majeures manquaient pour leur mise à profit, essentielles pour pouvoir envisager leur dissémination et leur intégration, dans un enseignement curricularisé, par des non spécialistes:

- La première concerne la possibilité d'avoir recours à un “guide pédagogique” sous la forme d'un moteur de recherche et d'édition de fiches d'activités classées en fonction des critères traditionnels de catégorisation des ressources pédagogiques (niveaux, compétences, contexte d'apprentissage, âges, publics, typologie des ressources, etc.) et en fonction de critères associés de manière spécifique à ceux du Référentiel de l'intercompréhension, élaboré par les équipes de chercheurs de MIRIADI. Le public type visé par ces ressources est avant tout celui des enseignants, voire des formateurs d'enseignants à l'intercompréhension et elles seront donc utilisées, en seconde instance, par leurs apprenants. Toutefois, certaines des activités peuvent aussi s'inscrire dans le cadre de l'auto-apprentissage et s'adresser

donc directement, dans ce cas, aux apprenants. La base reste également ouverte à d'autres publics, notamment les décideurs institutionnels intéressés par cette didactique.

- Autre progrès majeur par rapport au matériel pédagogique qui l'a précédé, la BAI associe à ses fiches d'activités des fiches ou bien des pistes d'évaluation, celles-là mêmes que les partenaires ont pu concevoir à l'intention de leurs apprenants, notamment dans les rares cas où leur enseignement est curricularisé, cas limité souvent, nous l'avons fait remarquer, aux contextes universitaires.
- Enfin, cette base prétend répondre aux besoins des scénarios que le générateur de sessions de MIRIADI a conçus pour encadrer les formations moyennant des scénarios pédagogiques pré-construits ou plus ou moins adaptables. Ainsi, une partie des ressources disponibles sur cette base devrait pouvoir offrir un étayage didactique adapté aux besoins correspondant aux différentes étapes des scénarios mis en place. Cette fonction spécifique des activités n'avait pas été, dans les projets antérieurs, prise en compte et faisait défaut dans le matériel conçu qui n'avait pas d'ancrage spécifique sur les scénarios proposés.

2. Architecture et fonctionnement de la BAI

La BAI présente comme *ressource* sur la plateforme MIRIADI est le fruit d'un processus de modélisation pédagogique entrepris par une équipe pluridisciplinaire de linguistes, didacticiens et professionnels de l'informatique tout au long du projet (2012-15). Un premier prototype illustrant la structure et les fonctionnalités requises de cette base d'activités pédagogiques indexées –d'abord réalisé sur un site indépendant (Digitalworkforce)– a ensuite été transféré et intégré au système de gestion de contenus (Drupal) qu'utilise le portail. Rappelons que l'un des intérêts de fournir les activités en ligne est d'offrir systématiquement un accès à la dernière version de la base, aussi bien du point de vue de son interface⁵ et de ses fonctionnalités que de celui de son contenu.

Nous allons maintenant présenter dans le détail le contenu et la structure des fiches d'activité (et d'évaluation) consignées dans la BAI. Nous nous placerons d'abord du côté de l'*utilisateur final*, enseignant, formateur, ou praticien

5 L'interface de la BAI est présentée dans cette contribution et illustrée par quelques captures d'écran. Ces dernières sont non contractuelles car l'interface, toujours en évolution après l'écriture de cet article, pourra souffrir des modifications.

divers dont le souci est l'acquisition d'une compétence linguistique; nous nous attacherons alors au mode d'accès à ces ressources (recherche documentaire) ainsi qu'aux moyens fournis pour en sélectionner une plutôt qu'une autre (notamment par une analyse quantifiée de sa fiabilité et de son efficacité). Nous adopterons ensuite le point de vue du *contributeur* qui divulgue ses pratiques pédagogiques en IC: nous exposerons les fonctionnalités de création de nouvelles fiches (*insertion*) et de modification (édition) ou élimination d'une fiche existante (par son *auteur*⁶/*propriétaire* ou par un *administrateur*).

2.1. Présentation générale des ressources de la BAI

Il importe tout d'abord de rappeler que la BAI a été conçue pour s'adapter au plus grand nombre d'activités en IC, qu'elles correspondent aux approches habituelles du consortium ou non. Les critères proposés pour la définition d'une fiche ne sont donc pas exclusivement propres aux types d'activités phares de ce dernier, ni aux courants auxquels adhèrent ses membres (travail à l'écrit, etc.).

La plupart des ressources de cette BAI sont pour le moment des fiches d'activité. Elles sont décrites par des champs et des valeurs regroupées en quatre blocs (accessibles par quatre onglets) dont les intitulés sont les suivants:

- la *présentation de la fiche*,
- le *contexte d'apprentissage*,
- la *description de l'activité*,
- les éventuels *documents support*.

2.1.1. Présentation d'une fiche

Les deux saisies d'écran ci-dessous présentent la configuration de deux de ces quatre volets.

6 Nous indiquons *auteur/propriétaire* lorsque nous souhaitons parler de la personne qui est l'auteur *informatique* de la fiche (la personne qui a introduit cette fiche dans le système) pour le différencier de l'*auteur/propriétaire intellectuel* de l'activité: son créateur pédagogique. Il est bien entendu que les deux concepts peuvent identifier la même personne, lorsqu'un *contributeur*, membre de MIRIADI, introduit une activité qu'il a lui-même créée.

En dessous du titre, on trouve, comme dans un fil d'information, l'historique de la création de la fiche: l'auteur-propiétaire par le biais de son avatar (nom, image de profil), et une information temporelle d'insertion de la fiche à côté. L'enregistrement de telles informations permet de présenter les fiches de manière antéchronologique, les plus récentes en premier, comme sur la plupart des ressources online.

The screenshot shows the Miriadi platform interface. At the top, there is a navigation bar with links: Accueil, Espace de formations, La vie du réseau, and Ressources. The main content area is titled 'COMPRENDRE LES QUESTIONS D'UN CHAT PLURILINGUE'. Below the title, it says 'Enviado por Eric el Vie, 05/06/2015 - 19:12'. There is a sidebar on the left with links: Présentation de la fiche, Contexte d'apprentissage, Description de l'activité, and Documents supports. The main content area contains a table with the following information:

Présentation de la fiche	Objectif principal Comprendre le sens des questions d'usage fréquent d'un chat plurilingue en 6 langues romanes (fr, it, es, po, ca, ro), qu'il s'agisse d'interrogations de caractère général ou de demandes d'élucidation du sens.
Contexte d'apprentissage	Type: activité
Description de l'activité	Auteur de l'activité : Eric Martin
Documents supports	Appartenance de la fiche : Non rattaché à un parcours didactique existant
	Année de création de la fiche : 2014

At the bottom, it says 'Language: français' and 'Inicie sesión o regístrate para comentar'.

Figure 1 – Visualisation d'une fiche d'activité (section *Présentation de la fiche*) sur la plateforme. Source: Les auteurs

Dans le premier volet⁷, on trouvera les champs *Objectif principal*, *Objectifs secondaires*, *Type*, *Auteur de l'activité* et *Email de l'auteur de l'activité*, *Appartenance de la fiche*, *Année de création de la fiche* et enfin *Langue de rédaction de la fiche*. Le deuxième volet comprend le *Public ciblé*, la *Tranche(s) d'âges/scolarisation*, les *Langues sources* et les *Langues cibles*, les *Modalités de travail*, la *Durée totale de l'activité* et le *Nombre de séances*, les *Contraintes techniques*. Le troisième volet est, lui, consacré à la *Description de l'activité*, le *Déroulement + consignes*, les *Activités Langagières*, les *Habilités ciblées* et les *Composantes majeures*, les *Compétences du ou des Référentiel(s) apprenant ou enseignant*, le(s) *Niveau(x) visé(s)*, le(s) *Domaine(s) visé(s)*, la référence aux *Fiche(s) d'évaluation* et les éventuelles *Pistes d'évaluation*. En-

⁷ Pour une liste complète des champs et valeurs de la fiche, consulter l'annexe.

fin, dans le quatrième volet, les activités peuvent être complétées par l'apport d'un ou plusieurs *documents supports*. Il pourra s'agir par exemple de textes supports, de matériel pour l'élève (énoncé d'un exercice) ou pour le professeur (exercice résolu, avec indications pédagogiques); de supports complets et complexes tels que des dictionnaires, un site de traduction en ligne, une plateforme de formation, etc.

Cette dernière section classe les objets pédagogiques selon leur importance et rôle (*document de base* versus *document d'appoint indispensable* ou *document d'appoint complémentaire*), ou selon que la fiche est prête à l'emploi ou non (absence ou non de document *non fourni*⁸), ces derniers étant à rechercher grâce aux références indiquées.

Enfin, on n'oubliera pas de préciser que les fiches, consultables en ligne et présentées bloc par bloc (principe d'ergonomie) sont également disponibles hors ligne. En effet, la BAI permet le téléchargement des ressources qui se conservent alors sous un format «imprimable» (pdf) facilitant ainsi leur incorporation au répertoire didactique des professeurs et/ou aux ressources d'apprentissage des apprenants.

COMPRENDRE LES QUESTIONS D'UN CHAT PLURILINGUE

Enviado por Eric el Vie, 05/06/2015 - 19:12

Présentation de l'activité	Public ciblé : Apprenants
Contexte d'apprentissage	Tranche âge / scolarisation : Enfants cadre académique ou non académique Adolescents cadre académique ou non académique Adultes cadre académique ou non académique
Description de l'activité	
Documents supports	
	Langue(s) source(s) : Langue(s) romane(s) Langue(s) cibles (s) : Langue(s) romane(s)
	Modalités de travail : Tutorisé, en présentiel
	Durée totale de l'activité : 1h00 Nombre de séances : 1

Figure 2 – Visualisation sur la plateforme d'une fiche d'activité (section Contexte d'apprentissage). Source: Les auteurs

8 La partie Documents supports fonctionne à la fois comme un répertoire d'objets pédagogiques (disponible) et à la fois comme une section de Bibliographie (de références non fournies).

2.1.2. Les ressources de la BAI: indexées et référencées

Les fiches (activités et d'évaluation) sont indexées au sein de l'environnement local: on peut les consulter avec les moteurs de recherche internes à la plateforme de MIRIADI mais elles sont de surcroît référencées par d'autres moteurs de recherche (Google par exemple) et donc exploitables par un très grand nombre de personnes.

Le moteur de recherche interne à MIRIADI offre deux modalités: la recherche rapide et la recherche avancée.

D'un côté, la *recherche rapide* offre la possibilité de consulter les activités paramétrées en fonction des critères les plus définitoires à notre avis:

- leur *type* (*activité* versus *évaluation*);
- la *tranche d'âge / scolarisation* du public (combinaison de l'âge – enfants, adolescents ou adultes– et du cadre –académique ou non académique–);
- la ou les *langue(s) cible(s)* (sélection multiple entre *toutes options, langue(s) romane(s), anglais, langue(s) germanique(s) autres que l'anglais* et *autre langue*);
- le public visé (*enseignant, formateur* et/ou *apprenant*);
- le ou les *niveau(x) visé(s)* (*sensibilisation* et/ou *entraînement* et/ou *perfectionnement*);
- le(s) *domaine(s) d'application du scénario* (*langues* versus *DNL (discipline non linguistique)* versus *professionnel*).

On peut en outre compléter ce filtrage à base de critères par une recherche classique d'inclusion de mot sur le *titre*, l'*objectif principal* ou enfin sur le ou les *auteur(s) de l'activité* —cette seconde option prenant tout son sens lors de la recherche d'une ressource sur un thème donné par exemple.

Recherche rapide

Titre	Type de fiche	Objectif principal	Auteur de l'activité
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Auteur de la fiche	Tranche d'âge / scolarisation		Langue(s) cible(s)
<input type="text"/>	<input type="text"/>		<input type="text"/>
	Public visé	Niveau(x) visé(s)	Domaine(s) visé(s)
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

TROIS LANGUES ROMANES DECOUVERTES EN PARALLELE À 12 ANS (ESPAGNOL ITALIEN PORTUGAIS) AVEC LA METHODE ICE
 Auteur de l'activité :
 Fabrice GILLES
 Objectif principal :
 Verbaliser ses procédures personnelles pour comprendre des mots/passages inconnus (les inférences)

"INDIENS ET COUPE DU MONDE" EN 5 LANGUES ROMANES
 Auteur de l'activité :
 Eric Martin
 Objectif principal :
 S'entraîner à la compréhension d'articles de presse écrits dans des langues romanes inconnues et portant sur un sujet identique et fortement médiatisé (donc connu du lecteur), en s'appuyant sur les connaissances partagées et les similitudes interlinguistiques entre langues cibles et sources.

Figure 3– Section de recherche rapide d'une activité. Source: Les auteurs

La *recherche avancée*, quant à elle, permet de paramétrer (presque) tous les critères de la fiche pour une recherche fine sur les fiches disponibles: elle est surtout destinée aux utilisateurs avancés de la BAI.

Ajoutons, pour finir, que les fiches, filtrées ou non par des critères de recherche, apparaissent au-dessous du moteur de recherche sous la forme d'une liste enrichie («prévisualisation» de l'activité comprenant le *titre*, l'*objectif principal* et l'*auteur de l'activité*) et ayant pour vocation d'aider l'utilisateur dans son choix.

Maintenant que nous avons vu la structuration des fiches de la BAI et comment y accéder, examinons de plus près comment cette base a été alimentée et comment elle pourra l'être après la fin du projet.

2.2. La BAI, une base d'activités validées par des experts et des pairs

2.2.1. Mode d'alimentation de la base

Comment peut-on alimenter la base d'activités; en d'autres termes, comment peut-on y intégrer une nouvelle fiche ?

Le formulaire utilisé pour renseigner l'activité a pour objectif de standardiser le plus possible le descriptif des activités ou des fiches d'évaluation. Ainsi, une large majorité des champs correspondent à des questions fermées où l'uti-

lisateur est invité à sélectionner une ou plusieurs réponses, comme on le voit sur la figure 4. Certains champs sont également standardisés car soumis à un contrôle de format (notamment, *Durée totale de l'activité*). Seules données pédagogiques à ne pas être catégorisées: la *description de l'activité*, son *titre*, son *objectif principal* ou enfin les *pistes pour l'évaluation*, pour lesquelles le contributeur est libre d'introduire (ou de copier d'un document existant) le texte désiré. Les données identifiant les contributeurs (auteur-propriétaire de la fiche et auteur-propriétaire intellectuel de l'activité) sont également à compléter.

Comme on le voit sur la figure 4, l'ensemble des champs dont la complétion est obligatoire est signalé par un astérisque rouge.

Présentation de l'activité **Contexte d'apprentissage** **Description de l'activité** **Documents supports**

Public ciblé ★

☐ Apprenants

☐ Enseignants

☐ Formateurs

Tranche âge / scolarisation ★

Enfants ☐ cadre académique ☐ non académique ☐

Adolescents ☐ cadre académique ☐ non académique ☐

Adultes ☐ cadre académique ☐ non académique ☐

Langue(s) source(s) ★

sélection multiple possible

Langue(s) cible(s) ★

sélection multiple possible

Modalité de travail ★

☐ Tutorisé, en présentiel

☐ Tutorisé, à distance

☐ Tutorisé, hybride

☐ Non tutorisé (auto-apprentissage)

Durée totale de l'activité ★

Figure 4 – Sélectionner des valeurs pour décrire une activité. Source: Les auteurs

On ajoutera enfin que certains éléments de la fiche (dont l'existence dépend de réponses précédentes) apparaissent de manière dynamique. C'est le cas des compétences cibles de l'activité⁹ que l'on peut sélectionner une fois le *public ciblé*

⁹ Les compétences recueillies dans les menus de la BAI sont issues de la recherche effectuée dans les groupes de travail sur les référentiels, apprenant et enseignant. Elles ont été adaptées à l'interface de la BAI pour une visualisation optimale.

choisi. Ainsi, pour un public d'*apprenants*, on offrira les compétences du *référentiel apprenant* à sélectionner; tandis que si l'on s'adresse à des *formateurs* ou des *enseignants* ce sont les compétences du *référentiel enseignant* qui apparaîtront.

On l'a vu, la catégorisation des fiches selon un même standard est vitale pour leur ré-utilisation, nous nous attacherons donc à expliciter clairement le sens des catégories choisies dans le mode d'emploi de la BAI: la FAQ.

L'utilisateur-contributeur tout comme l'utilisateur final disposent, pour les assister dans la création, l'édition, la consultation ou l'évaluation de fiche, d'une section FAQ qui recense les questions relatives à la BAI les plus fréquemment posées ainsi que leur réponse. On y trouvera diverses thématiques, notamment des questions d'ordre terminologique («Quelle valeur assigner à un champ dans ma fiche ?» où l'on explicitera par exemple pour le champ *public visé* la différence entre *enseignant* et *formateur*) ou de format («Comment écrire de manière standardisée la durée d'une activité ?») aussi bien que des questions liées à l'environnement informatique («Comment sélectionner plusieurs valeurs pour un même champ ?» ou «comment actualiser/modifier une fiche», etc.).

Nous avons présenté comment, techniquement et conceptuellement, alimenter la BAI en y introduisant des fiches: nous pouvons nous attacher à présent à exposer le processus historique de son alimentation, avant la mise à disposition et après.

2.2.2. Les deux étapes de l'alimentation de la BAI

L'alimentation de la BAI est en effet constituée de deux étapes: la première prend fin avec la mise à disposition du public du «produit MIRIADI», là où commence la seconde: l'interaction des utilisateurs (finaux ou contributeurs) avec cette base participative.

Les activités déjà introduites par les membres du réseau, et qui seront plus amplement décrites dans la troisième partie de cette contribution, constituent un socle que le consortium garantit: des activités proposées par des experts de l'intercompréhension, testées et validées dans les cadres présentés. Un comité de lecture, chargé du contrôle de qualité interne, et des évaluateurs externes auront manuellement ratifié la BAI livrée. L'étape qui va suivre, participative, obéira à un autre fonctionnement.

En effet dans un second temps, la BAI vivra de la contribution d'une plus large communauté, celle de ses utilisateurs. Le consortium a en effet décidé de

tirer parti de *l'intelligence collective* (l'un des principes de base du Web 2.0) et chaque usager, dûment inscrit sur la plateforme, pourra alors contribuer à disséminer ses pratiques d'intercompréhension.

Lors de cette phase après-projet (à partir de janvier 2016), le portail et la BAI fonctionnent sans financement¹⁰ public et s'oriente donc vers des stratégies peu voire non onéreuses, peu gourmandes en temps comme en ressources humaines. Pour contrôler la qualité de ces nouvelles ressources apportées (et acceptées par défaut), le consortium a choisi une *modération a posteriori* par les pairs. Évaluées *a posteriori* par les utilisateurs, les ressources seront alors filtrées, classées, enrichies. En effet, la section «Commenter» qui apparaît lors de la visualisation d'une fiche permet d'évaluer cette dernière de manière quantitative (attribution d'une à cinq étoiles à la fiche) et qualitative (par un commentaire libre). On attend ici des internautes que, comme dans d'autres bases de ressources du web participatif, ils s'expriment en apportant à la fois un regard critique, positif ou négatif, mais aussi de nouvelles propositions (variantes, retours d'expérience par exemple).

En complément donc d'une première précaution de «bon usage» (l'engagement personnel à une contribution responsable et constructive, respectant notamment la propriété intellectuelle¹¹), la *co-action entre internautes* permet de passer d'un contrôle exercé par des «experts» (membres du consortium) à un contrôle par les «pairs» (utilisateurs finaux de la BAI).

La BAI de MIRIADI s'inscrit complètement dans la démarche du web 2.0 définie par O'Reilly (2005): MIRIADI est un portail, une *plateforme* (principe 1), qui fournit un *service fondé sur la gestion de base de données* (principe 2), *tire parti de l'intelligence collective* (principe 3) et *permet la co-action entre utilisateurs* (principe 4).

2.3. La BAI, un outil cross-language, plurilingue et multilingue

Nous souhaiterions finalement mettre en relief les avantages résultant des choix opérés pour la conception de la BAI.

10 La conception et construction de la BAI, ainsi que de l'ensemble de la plateforme MIRIADI, ont été financés grâce au soutien de la Commission Européenne (projet référencé 531186-2012-FR-KA2-KA2NW).

11 L'inscription sur la plateforme est assujettie à l'acceptation des termes de la charte de la plateforme.


La BAI, son interface, est disponible en plusieurs langues, notamment mais pas exclusivement, celles de la famille des langues romanes. En effet, les champs répondant à des questions fermées (et visualisés comme des menus de sélection, des cases à cocher ou des boutons radio) sont pré-traduits. L'utilisateur dispose donc d'un environnement multilingue.

Au-delà d'un simple confort («Je visualise la base et les fiches dans ma langue»), le design de la base, de par la standardisation induite des activités (choix de réponses catégorisées) permet avantageusement d'effectuer une recherche multilingue ou *cross-language*, c'est-à-dire de récupérer des ressources rédigées dans des langues autres que celle que l'utilisateur final utilise pour formuler sa requête. On contourne en effet les inconvénients du *texte libre* car la recherche n'est pas à faire sur la base d'une correspondance entre le texte de la recherche et le texte dans la fiche (où la singularité des descriptions est un obstacle: singularité de la langue, des dénominations; orthographes divergentes ou déficientes, etc.). A mode d'illustration, la capture d'écran qui suit montre un environnement en français (cf. figure 1) visualisée cette fois-ci par un utilisateur anglophone.

COMPRENDRE LES QUESTIONS D'UN CHAT PLURILINGUE

View

Edit

 Submitted by [Eric](#) on Fri, 05/06/2015 - 19:12

Sheet details	Main objective: Comprendre le sens des questions d'usage fréquent d'un chat plurilingue en 6 langues romanes (fr, it, es, po, ca, ro), qu'il s'agisse d'interrogations de caractère général ou de demandes d'élucidation du sens. Type: Activity Author(s) of the activity: Eric Martin Email of the author(s) of the activity: ericmkosto@yahoo.es Link: Not attached to an existing educational course Period of creation of the activity: 2014
Learning context	
Activity details	
Supporting documents	

Language:
 français

Add new comment

Figure 5 – Une fiche visualisée en anglais et rédigée en français. Source: Les auteurs

On prendra note que la BAI n'inclut pas de traducteur en ligne incorporé et que les parties *rédigées* de la fiche ne seront pas traduites par le système, disponibles donc uniquement dans la langue originale. Si le document apparaît, après ce premier survol, intéressant, l'utilisateur pourra jouer des multiples

ressources (traducteurs, etc.) pour approfondir son analyse. Si toutefois le lecteur n'est intéressé que par l'obtention de ressources *rédigées* dans des langues déterminées, il a également la possibilité d'appliquer le filtrage sur la *langue de rédaction*.

On gardera enfin à l'esprit que la langue de rédaction n'est sujette à aucune contrainte et l'on peut donc s'attendre, d'ici quelques années, à pouvoir utiliser des fiches rédigées en japonais, en arabe ou en russe. En effet, le système est robuste aux symboles propres à chaque langue (codé sous Unicode) et donc ouvert à de futurs collaborateurs qui auraient des activités pour et dans les langues encore absentes de l'interface de la plateforme MIRIADI.

Après avoir présenté le contenant et l'organisation de ce dernier, nous consacrerons la dernière partie à décrire son contenu actuel.

3. Cartographie des activités d'IC disponibles sur la BAI

Il peut paraître prématuré de dresser le bilan des activités proposées sur la BAI avant que le projet n'ait touché à sa fin et avant même que la base n'ait été entièrement transférée sur la plateforme finale de MIRIADI. D'autant plus que celle-ci a vocation, comme la plupart des bases de ressources, à être alimentée au-delà de la date d'achèvement du programme et devrait donc voir s'accroître considérablement le nombre des activités mises à disposition des utilisateurs, qu'il s'agisse des apprenants, des enseignants ou des décideurs intéressés par l'intercompréhension.

Toutefois, dans sa version actuelle, cette base de données compte déjà près d'une quarantaine d'activités intercompréhensives, un résultat qui est loin d'être négligeable et qui nous permet de dresser une première cartographie du matériel consultable. D'ailleurs, l'alimentation de cette base étant appelée à se poursuivre dans le temps, il s'avèrerait impossible de décider d'une date qui soit la plus adaptée à l'établissement d'un bilan définitif. Celui-ci sera, par nature, toujours temporaire.

Examinons donc dans le détail les activités actuellement disponibles et voyons quelles en sont les principales caractéristiques, tout en étant conscients du fait que le profil de l'ensemble du matériel consultable aujourd'hui ne préjuge en rien des caractéristiques que présentera le répertoire des activités dans les années à venir.

Les limites de cet article ne nous permettent pas de mener une analyse exhaustive du contenu de ces quarante activités. Aussi nous limiterons-nous à une partie des descripteurs de la base de données. Ainsi, nous n'aborderons pas la diversité des modalités envisagées (par exemple, le type de support ou le type des questions posées), le niveau visé, ni le détail du déroulement de l'activité (tels le nombre de ses phases et de ses séances ou sa durée totale). Néanmoins, nous nous sommes employés à prendre en compte un échantillon de paramètres suffisamment varié, au sein desquels on trouvera les objectifs généraux, les rapports entre langues sources et cibles, le type de public ciblé ou le code linguistique (écrit / oral) visé ou le type de texte abordé.

Compte tenu de ces observations, le bilan des activités disponibles fait apparaître un certain nombre de tendances qui pourraient être résumées de la façon suivante: si les activités intercompréhensives que l'on pourrait qualifier de traditionnelles" constituent, comme on pouvait aisément le prévoir, une part importante de l'ensemble du matériel proposé, elles présentent un certain nombre de singularités qu'il convient de signaler, à commencer par le rééquilibrage des activités intercompréhensives souvent trop ciblées sur la réception au profit de la dimension interactive. De plus, et c'est là le point essentiel, elles sont en concurrence avec des activités résolument innovantes, tout particulièrement en termes de code linguistique, de type de langues ou de public ciblé.

3.1 Les activités «traditionnelles»

Qu'entend-on exactement par activités intercompréhensives «traditionnelles»? Nul besoin d'expliquer l'usage de l'adjectif si l'on sait que l'approche intercompréhensive a plus de vingt ans d'âge. Il existe donc une tradition didactique illustrée par un nombre important de programmes d'IC utilisant des supports variés (papier ou numérique) au sein desquels ont prévalu un certain type d'activités, que l'on peut qualifier de «classiques» et liées à la conception alors prédominante de la notion d'intercompréhension dans son versant didactique: s'appuyer sur le potentiel offert par la proximité linguistique pour aider un apprenant à comprendre des textes écrits dans des langues inconnues mais apparentées à la sienne. C'est-à-dire que la plupart des matériels proposés et donc des activités offertes par ces matériels se sont intéressés principalement, d'une part, à la dimension réceptive de l'intercompréhension plutôt qu'à sa dimension interactive: d'autre part, au code écrit plutôt qu'au code oral et enfin, au cadre des langues d'une même famille. Et il convient d'ajouter que la famille privilégiée reste, de loin, celle des langues romanes.

On ne sera donc pas surpris d'observer qu'une grande partie des activités proposées concerne l'activité de compréhension (dans son cadre strictement réceptif), qu'elles portent sur des textes écrits et enfin, qu'elles concernent des langues sources et cibles apparentées, principalement celles de la romanophonie. Pour rappel, les projets pionniers de l'intercompréhension (CD-Rom de GALATEA, ressources d'EuRom 4, méthode EuRomCom) sont basés sur la compétence de compréhension et la famille des langues romanes (Capucho, 2008) et puis, plus tard *Itinéraires Romans* qui travaille la réception pour préparer les jeunes à la communication plurilingue croisée.

3.1.1. La réception de textes écrits

Les documents sur lesquels reposent la plupart de ces activités sont de nature scripturale et il s'agit, pour beaucoup d'entre eux, d'articles de presse ou d'extraits de récits. Pour ce qui est des articles de journaux, citons *Les Indiens et la coupe du monde du Brésil en 5 langues romanes* (Eric Martin): *Rassegna stampa estera: le elezioni in catalogna 2012* (Mathilde Anquetil) et *Inițiere în intercomprehensiunea limbilor romanice pentru jurnaliștii jurnaliștilor* (Dana Nica). On peut y ajouter le cas d'une activité portant sur des sources de nature encyclopédique: *Comparer une information à travers différentes versions en langues romanes de wikipedia* (Caroline Venaille). Pour ce qui est des récits et des contes, mentionnons, pour le moment, les deux activités suivantes, construites autour d'un des chefs-d'œuvre de la littérature française de la seconde moitié du XX^e siècle, *Le Petit Prince* de Saint-Exupéry, œuvre dans laquelle la didactique en IC a puisé abondamment: *La dédicace du petit prince en six langues romanes* (Eric Martin): *Micul prinț/ le petit prince/ el principito* (Diana Câșlaru). Par ailleurs, on notera qu'une autre des activités réceptives (voir infra) s'appuie sur un genre textuel un peu moins exploité: les paroles d'une chanson.

L'objectif principal de ces exercices est d'entraîner les apprenants, non seulement à l'identification des langues romanes inconnues, mais aussi et surtout à la compréhension globale des textes proposés, en s'appuyant en premier lieu et conformément aux principes de base de la didactique intercompréhensive, sur les connaissances partagées (thématique, typologie textuelle, etc.) et les similitudes interlinguistiques entre langues cibles et sources.

Nous reviendrons sur la spécificité des contes lorsque nous aborderons le type de public visé. Car cette activité rend aussi compte du public cible: en

première instance, celui des enfants et des jeunes adolescents. D'où une observation d'ordre épistémologique: il apparaît clairement qu'une même activité peut illustrer différents points de vue. En l'occurrence, la compréhension de textes écrits et le public pour enfants.

3.1.2. En-deçà et au-delà des textes

Toutefois, il convient de remarquer que certaines activités privilégient moins la compréhension de textes que des aspects spécifiques de la langue. C'est le cas du décryptage des éléments lexicaux, comme l'attestent les deux activités suivantes: *Identificación de unidades léxicas* (InterRom) et *Identifier les noms de métiers en français, en espagnol et en italien* (Eric Martin). Dans le second cas, l'accès au sens s'appuie principalement sur l'analyse morphologie et celle-ci est menée de façon décontextualisée. D'autres activités sont centrées sur la syntaxe: *Intercomprehensiune prin paremiologie - intercomprehensiune scrisă (romanică sau între grupuri lingvistice europene distincte) aplicată aplicații intercomprehensiuni: exercițixerțișintaxă contrastivă* (Iulia Nica). On notera également la place accordée aux correspondances grapho-phonologiques entre langues romanes avec deux activités traitant spécifiquement de cet aspect, dont une intitulée *Correspondances grapho-phonologiques entre français, espagnol et catalan* (Eric Martin).

Inversement, bon nombre des activités proposées vont au-delà du strict cadre de l'analyse linguistique contrastive, pour aborder la dimension interculturelle de l'intercompréhension. *Plurilinguisme et interculturalité (Europot)* (Julia Frigière) en offre un exemple parmi d'autres.

Quant à *Eu e as línguas românicas* (Ana Isabel Andrade, Encarnación Carrasco), elle propose un entraînement à la compréhension de l'écrit d'une langue romane inconnue à partir de la lecture et le renseignement d'un questionnaire autour de la proximité, l'accessibilité, les représentations, et préférences en matière de langues romanes.

3.1.3. L'éventail des langues romanes

Du point de vue des langues en jeu, on remarquera que les activités concernent essentiellement les langues romanes et qu'elles s'adressent en exclusivité à des romanophones. Les six langues néolatines les plus diffusées (et les plus travaillées jusqu'à aujourd'hui dans les matériels d'IC) y sont représentées, et l'on

peut même noter que la langue roumaine, souvent le parent pauvre, figure ici en bonne place, soit comme langue cible, soit comme langue source (et nous verrons qu'il en va de même dans les activités interactives, traitées plus bas). Notons que l'occitan, une langue rarement abordée en intercompréhension (si l'on met de côté l'exception notable du didacticiel Euro-mania) est également prise en compte. Ainsi, l'activité *Compréhension d'une "chanson" occitane traditionnelle* (Guylène Lopez) propose de découvrir l'occitan à partir des paroles d'une chanson, en distinguant les ressemblances et les différences avec le français, l'espagnol et le catalan.

En outre, il convient de remarquer que la plupart des exercices visent non pas la compréhension d'une seule langue romane mais de plusieurs à la fois (au moins deux et le plus souvent, trois), ce qui confirme que l'IC est de plus en plus perçue par les spécialistes comme visant l'apprentissage de la compréhension simultanée d'un ensemble de langues, en d'autres termes, que le paradigme binaire qui a été à ses débuts un des cadres de l'IC est maintenant largement dépassé.

On regrettera cependant que la plupart des fiches soient rédigées en français.

3.2 Un rééquilibrage au profit de l'interaction

L'intercompréhension a longtemps vécu une situation paradoxale. Car si elle a été définie prioritairement comme un mode de communication où chaque locuteur s'exprime dans sa langue de référence et s'efforce de comprendre celle de son interlocuteur, la plupart des activités proposées dans le cadre de l'IC ont longtemps privilégié la compétence de réception.

L'intercompréhension a longtemps vécu une situation paradoxale. Elle a été définie prioritairement comme un mode de communication où chaque locuteur s'exprime dans sa langue de référence et s'efforce de comprendre celle de son interlocuteur, et pourtant la plupart des activités proposées dans le cadre de l'IC ont longtemps privilégié la compétence de réception.

La création des plateformes de formation à l'IC à distance mises en place depuis GALANET a, certes, changé quelque peu la donne, mais les activités d'interaction restent minoritaires dans les propositions didactiques en IC. On en aura pour preuve, non seulement les contenus d'apprentissage des didacticiels et autres matériaux en IC disponibles aujourd'hui mais aussi le répertoire des travaux réalisés par les participants des sessions de formation de forma-

teurs à l'IC offertes par la plateforme GALAPRO: la plupart de ces travaux relèvent en effet de la compétence de réception.

Or, l'inventaire des activités proposées sur la BAI manifestent un clair rééquilibrage au profit de la compétence d'interaction. Ce qui s'explique, d'ailleurs, de toute évidence, par la nature du dispositif qui accueille cette base de ressources: une plateforme dont l'objectif principal est la mise en œuvre de sessions de formation à l'IC basées sur la communication plurilingue croisée à distance. C'est dire que les activités interactives proposées sont directement associées au processus de scénarisation prévu par MIRIADI et aux outils de communication en ligne que la plateforme utilise en priorité, qu'ils soient synchrones (chats) ou asynchrones (forums).

Certaines de ces activités abordent l'analyse des fils conversationnels de ces outils de communication, fils conversationnels dont la spécificité, rappelons-le, réside dans leur nature plurilingue: d'autre s'intéressent aux messages les plus fréquents de ces conversations, présentés sous forme d'actes de parole et abordés sous l'angle de leur compréhension. Ces objectifs sont illustrés par les activités suivantes: *Introduction à la compréhension d'un chat plurilingue* (Eric Martin): *Jeu de piste interlinguistique* (Sandrine Déprez).

L'activité *Qui est qui* (Christian Degache, Sandra Garbarino) a, quant à elle, pour objectif principal de comprendre à partir de la lecture des profils de participants (et de fichiers tous formats associés) le discours de présentation dans trois langues romanes (es, fr, pt) et ses formes linguistiques associées.

D'autres activités sont de nature méta-communicative et se centrent sur les processus de collaboration et de remédiation des problèmes de compréhension qui caractérisent les sujets de discussion plurilingues des forums et chats utilisés dans ces formations en IC. C'est le cas de la fiche *Comprendre les questions générales et les demandes de sens d'un chat plurilingue* (Eric Martin) et des trois activités originales proposées par Martine Le Besnerais: *Entrainer à la médiation dans l'autogestion des difficultés au cours des échanges asynchrones et synchrones: Dialogue concernant le choix du thème des forums, au sein d'une équipe: Dialoguer, se mettre d'accord, argumenter*. La quatrième, intitulée *Animation de groupes et gestion de la coopération* et conçue par le même auteur, présente la particularité de s'adresser aux formateurs des sessions d'IC et traite des différentes modalités permettant une coopération optimale des participants à une formation.

3.3. Des activités innovantes

Comme il l'a été indiqué plus haut, l'un des objectifs de la BAI est d'offrir aux apprenants et aux formateurs un large éventail d'activités intercompréhensives, comprenant des propositions innovantes dans des domaines aussi divers que le code linguistique traité, le groupe de langues abordé ou le type de public visé. Or, cet objectif a été, en partie, atteint. En effet, l'effort réalisé dans les domaines mentionnés a abouti à une légère amélioration de l'offre didactique disponible: en premier lieu, une meilleure prise en compte de l'intercompréhension à l'oral: ensuite, une perspective linguistique qui dépasse le cadre restreint de la famille des langues romanes: enfin, une ouverture sur des publics plus jeunes que celui des adultes ou des jeunes adultes.

3.3.1. Une meilleure prise en compte du code oral

A l'instar de l'interaction, longtemps négligée dans les offres didactiques en IC, l'oral a été peu travaillé en intercompréhension et moins encore que la dimension interactive. Rares sont les matériels en intercompréhension proposant des activités orales, si ce n'est comme appui du travail de compréhension écrite, lequel s'avère presque toujours prioritaire. Le constat de cette carence reste valable pour les activités disponibles sur cette BAI.

Toutefois, il convient de signaler que cinq des activités offertes sont centrées sur le code oral. La première, *L'IC dans toutes ses langues et couleurs: l'entendre, la comprendre, la voir, la pratiquer* (Encarni Carrasco) se base sur le visionnement d'un document audiovisuel. La deuxième, *Intercomprensione orale: portoghese, spagnolo, francese* (Annalisa Tombolini) se donne pour objectif «familiarizzarsi con il «paesaggio sonoro» di tre lingue romanze: rafforzare la competenza di comprensione orale globale e la capacità di discriminare le parole nel flusso sonoro». *Le multilinguisme au quotidien* (Guylène Lopez) vise, de son côté, la compréhension des textes écrits et de discours sonores et audiovisuels issus de notre environnement médiatique quotidien.

Si ces trois activités relèvent de la dimension réceptive de l'IC, la fiche *Pratique de l'IC orale en face à face au sein d'un groupe plurilingue* (José Manuel Arias Botero), constitue, en revanche, une des rares propositions didactiques offrant un traitement de l'interaction à l'oral.

On mettra à part la fiche proposée par Martine Le Besnerais *La relation graphie/phonie en fonction des langues*, qui se donne pour but l'analyse des rapports entre la transcription orthographique d'un son et sa production dans

la chaîne parlée ou, inversement, la relation unissant les sons de parole et leurs correspondants écrits.

3.3.2. Au-delà des langues romanes

Nous l'avons dit, le noyau dur de la didactique de l'intercompréhension réside dans le potentiel offert par les similitudes interlinguistiques existant au sein d'une famille de langues (tout particulièrement celle des langues néolatines). Il existe, néanmoins, en marge de cette intercompréhension intrafamiliale, une didactique de l'intercompréhension de nature interfamiliale (c.-à-d. entre des langues appartenant à différentes familles linguistiques) et une autre, qui dépasse le cadre des langues génétiquement apparentées, deux perspectives moins exploitées que la première.

Or, trois des activités disponibles sur la BAI sont particulièrement innovantes dans ce domaine, car elles dépassent le cadre des familles de langues. Toutes trois se basent, en effet, sur la place singulière de l'anglais dans l'univers linguistique et culturel des romanophones. Cette langue fait, on le sait, partie intégrante du profil linguistique de la plupart des apprenants de langues romanes, en raison de son statut exceptionnel au sein des institutions scolaires (il s'agit souvent de la première langue étrangère enseignée) et de sa place privilégiée dans l'environnement culturel contemporain. Par ailleurs, il est bien connu que les singularités de la genèse de l'anglais moderne ont fait de cette langue la plus romane des langues germaniques et la plus proche du français.

C'est la raison pour laquelle l'anglais peut servir de passerelle dans la didactique de l'IC et ce, de deux façons. Majoritairement apprise par notre public, elle peut tout d'abord servir de langue-pont pour initier des apprenants à la compréhension d'une autre langue germanique. C'est l'objectif que se donnent les deux activités suivantes: *Comprendre l'allemand à partir de l'anglais: 1. la description de drapeaux* et *2. Renate se présente* (Eric Martin). Il s'agit ici de prendre conscience des similitudes lexicales et grammaticales unissant l'anglais et l'allemand et de les mettre à profit pour comprendre des présentations personnelles ou de brèves descriptions exprimées en allemand. Par ailleurs, la forte composante romane de l'anglais et son étroite proximité avec le français peuvent être utilement exploitées pour aider un romanophone à comprendre la langue de Shakespeare, et plus encore si ce romanophone connaît le français. C'est ce que vient illustrer l'activité proposée par Mihaela Lupu intitulée: *In-*

tercomprehensiune între limbi romanice și germanice. Mais on remarquera qu'aucune de ces activités ne prévoit le traitement de situations d'interaction.

3.3.3. Des activités pour un public jeune

Il serait faux de dire que l'IC s'est désintéressée des publics jeunes. Les matériels didactiques *Itinéraires romans* et *Euro-mania*, dont la qualité pédagogique est, d'ailleurs, reconnue par tous, sont là pour le démentir. On pourrait tout aussi bien citer *Limbo*, *chainstories* ou l'expérience VRAL. Cependant, la plupart des matériels d'IC disponibles aujourd'hui s'adressent en priorité aux adultes (ou aux jeunes adultes). Et ce qui est vrai de la dimension réceptive de l'IC, l'est encore davantage de l'interaction. Dans ce domaine, le terrain reste vierge. De fait, les programmes GALANET et GALAPRO, centrés sur l'interaction plurilingue croisée à distance, ont très peu contribué à la diffusion de l'IC auprès des très jeunes: jamais auprès des enfants et très rarement auprès des jeunes adolescents. Et l'on sait que l'un des défis du programme MIRIADI est justement d'ouvrir cette offre didactique de nature interactive à des publics diversifiés, dont celui du primaire et du premier cycle du secondaire.

La BAI reflète-t-elle cet objectif? En partie. Car on recense dans la banque de ressources, en son état actuel, quatre activités s'adressant spécifiquement à des jeunes, ce qui constitue un progrès en soi. Même si ces activités ne sont pas directement centrées sur les scénarios de formation pour enfants envisagés par le futur générateur de sessions que doit héberger la plateforme MIRIADI.

On remarquera que l'une de quatre activités en question se base sur l'un des modules du fameux didacticiel pour enfants que nous avons mentionné plus haut, *Itinéraires romans*. Il s'agit de la fiche intitulée *Le trésor de l'île du Salut* proposé, d'ailleurs, par l'un des auteurs de ce didacticiel, Mercè Oliva. Une autre activité, *Atelier conte, intercompréhension es/fr/pt et expression artistique: 1ère session* (Marie-Noëlle Antoine) a pour objectif principal d'éveiller la curiosité des enfants pour les langues et les cultures. Le jeune âge du public visé est même directement consigné dans l'intitulé des deux activités suivantes: l'une, *Langues amies - sensibilisation à l'intercompréhension pour des élèves du primaire à partir du lexique* (Sandrine Déprez), qui propose une initiation à l'intercompréhension: l'autre, *Trois langues romanes découvertes en parallèle à 12 ans (espagnol, italien, portugais)* (Fabrice Gilles) s'appuie sur le matériel ICE et se donne pour objectif de faire prendre conscience aux jeunes adolescents de l'importance des processus d'inférence dans l'accès au sens. Si l'on

ajoute à ces activités celles qui portent sur des extraits du *Petit Prince* et qui ont été évoquées plus haut, on reconnaîtra que le genre textuel privilégié pour un public d'enfants, à savoir le conte, est particulièrement bien représenté dans cette base de ressources.

3.4. Bilan

Cet inventaire des activités disponibles, nous l'avons dit, ne peut être que lacunaire car il ne prend en compte qu'une partie des descripteurs des fiches insérées dans la BAI. Cet inventaire atteste néanmoins l'effort qui a été réalisé pour répondre à l'objectif de diversification et d'innovation des propositions pédagogiques que le projet MIRIADI assignait à cette base. Cet objectif est donc, en partie, atteint.

Mais on ne saurait clore ce chapitre sans évoquer, (dans un souci d'objectivité mais surtout de promotion de la BAI dans sa vocation à être le recueil des pratiques multiples actuelles et futures), les quelques carences des ressources mises à la disposition du public.

On rappellera tout d'abord que les activités disponibles sont encore peu nombreuses. Il serait, d'ailleurs, utile de réfléchir à une meilleure exploitation des activités proposées, car nombre d'entre elles pourraient donner lieu à de multiples variantes (ne serait-ce qu'en fonction du public et des niveaux visés), qui permettraient d'accroître de façon significative l'offre didactique proposée.

On déplorera également la rareté des activités destinées plus précisément aux formateurs à l'IC, car seule deux d'entre elles abordent ce domaine: *Connaître la didactique de l'intercompréhension* (Martine Le Besnerais) et *Enseigner l'interaction orale plurilingue: analyse de la situation de communication et de son traitement didactique* (Eric Martin) dont l'objectif est de définir et d'illustrer les situations d'interaction orale à partir du CECR.

On peut également regretter que l'interaction reste limitée aux langues romanes et circonscrites, dans une large mesure, au code écrit.

Par ailleurs, on remarquera que, s'il existe bien des pistes d'évaluation qui accompagnent les fiches, il n'existe pas encore d'activité d'évaluation, à l'exception du *Test de compréhension écrite du français pour italophones* proposé par Marie-Christine Jamet et dont l'objectif est de vérifier la compréhension de l'écrit, après un cours de 20h, en utilisant les tests prévus pour le DELF B2.

Conclusions

Pour conclure cette présentation de la BAI qui nous a permis d'exposer, tour à tour, les motifs et les objectifs de sa conception, les détails de son architecture et de son fonctionnement ainsi que l'éventail des activités qui l'intègrent, il convient de signaler que l'intercompréhension se situe aujourd'hui à un tournant. Après une vingtaine d'années de recherche, de conception de projets et de pratiques de classe, la question cruciale se pose de son avenir et celui-ci dépend, plus que jamais, des conditions et des stratégies de son intégration au sein de l'enseignement obligatoire.

Certes, on ne peut nier l'existence de *pratiques* intercompréhensives dans ce contexte éducatif. Tout d'abord, parce que, comme nous l'avons souligné, les apprenants ont, aujourd'hui, *de facto*, de nouvelles pratiques dans leurs approches des langues. Indépendamment des programmes d'enseignement des langues, le développement des échanges, des associations et des réseaux de communication de caractère interlinguistique et interculturel sont aujourd'hui monnaie courante et ces réseaux de relation multiformes ont, de nos jours, un rôle important dans l'acquisition de compétences de transfert nécessaires à l'acquisition/apprentissage d'une langue d'enseignement. En somme, nous avons affaire à des sujets qui sont déjà rodés aux approches plurielles. *A fortiori*, les enseignants de langue étrangère qui se sont intéressés par leurs études et leurs pratiques aux faits de langue et à l'interculturalité tirent nécessairement profit de l'actuelle pluralité linguistique et culturelle de nos sociétés pour enrichir leur formation et leur réflexion à propos des processus d'appropriation des langues. Ceci est acquis. Par conséquent, malgré certaines réticences pouvant encore faire obstacle, tout repli sur soi, tout enseignement cloisonné s'avèrent aujourd'hui impossibles et tout particulièrement dans le domaine des langues.

Ceci étant et partant de cette prémisse prometteuse, la question des modalités de mise à profit de cette compétence plurilingue pour promouvoir et systématiser une méthodologie d'apprentissage en termes de contenus et en termes de savoir-faire, reste posée. Plusieurs actions pédagogiques d'approches plurielles (Candelier, 2008), de reconnaissance officielle, font déjà partie intégrante d'une tradition: les approches interculturelles et la didactique intégrée. L'intercompréhension et l'éveil aux langues sont plus fréquemment liés à des initiatives personnelles. Mais on notera que C. Reissner (2010) s'efforce de dépasser ce *modus operandi* de l'intercompréhension par des propositions de modalités d'intégration.

Pour aborder cette question de l'intégration de la méthodologie intercompréhensive aux contextes scolaires, rappelons que, comme toute méthodologie, elle nécessite une paramétrisation en termes de progression, donc de niveaux, de publics, de contexte d'apprentissage, de critères d'évaluation, etc. On peut s'interroger sur les raisons pour lesquelles celle-ci s'est fait attendre. Mais on peut penser que la découverte de la multiplicité des facteurs qui œuvrent dans la compréhension d'un texte et, à plus forte raison, en interaction dans un dialogue, un forum, un chat, a rendu difficile cette paramétrisation.

Il n'en reste pas moins vrai que si le futur de l'intercompréhension dépend, bien sûr, de sa diffusion et de la formation d'un nombre important de formateurs, il est surtout en relation directe avec la mise en place d'une série d'étapes contextualisées par lesquelles l'apprenant serait invité à passer pour progresser dans sa capacité à opérer des transferts linguistiques, culturels, comportementaux qui le conduisent à une familiarisation suffisante avec la et les langues en contact. Quitte à l'apprenant, aux formateurs et aux décideurs de poursuivre leur progression et de développer ces capacités jusqu'à la connaissance profonde de chacun de ces systèmes linguistiques. Car s'il n'y a pas eu encore de recherche effectuée sur cette étape de spécialisation, rien ne fait obstacle à ce que l'intercompréhension puisse mener à ce niveau de perfectionnement.

Qu'il s'agisse des paramètres qui la constituent - associés pour certains aux critères de progression et d'évaluation du Référentiel de compétences en intercompréhension de ce même projet-, des facilités d'accès aux activités proposées ou des modalités de son alimentation future, la Base d'Activités de MI-RIADI entend contribuer, de façon décisive, à cette paramétrisation nécessaire à toute future insertion curriculaire de l'intercompréhension et faciliter la mise à disposition de matériels pédagogiques adaptés aux contextes éducatifs les plus variés.

Références bibliographiques

- Candelier, M. (2008). "Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre". *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 5, (1), 65-90.
- Capucho, F. (2008). "L'intercompréhension est-elle une mode?" *Pratiques*, 139-140, 238-250.
- Carrasco, E. (2010), "Los planteamientos intercomprensivos en la enseñanza reglada o la importancia de introducirlos desde la primaria: aportaciones, retos y requisitos". En Doyé, P. & Meissner, F. J. (Eds.) (2010),

Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven (pp. 117-127). Gissen: Narr Verlag.

Carrasco Perea, E. & Le Besnerais, M. (2010). “Formation de formateurs à l’intercompréhension: analyse différentielle”. En Araújo e Sa, M.H. & Melo-Peeifer, S. (Eds.) (2010), *Formadores para a intercompreensão: princípios, práticas e reptos* (pp. 63-77). Aveiro: Universidade de Aveiro-CIDTFF – LALE.

Escudé, P. & Janin, P. (2010). *Le point sur l’intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: CLE International.

O’Reilly, T. (2005). *What Is Web 2.0 - Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Récupéré le 26 août 2015 du site de O’Reilly Media: <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>

Reissner, C. (2010). “La dissémination de l’intercompréhension romane dans l’enseignement scolaire en Allemagne”. *Synergies Europe*, 5, 127-134.

Roux, P.-Y. (2015). *L’enseignement du français langue étrangère: entre principes et pragmatisme*. Récupéré le 26 août 2015 du site de La Salle des Profs: <http://salledesprofs.org/lenseignement-du-francais-langue-etrangere-entre-principes-et-pragmatisme/>

Tost Planet, M. A. (2005). “I progetti europei d’intercomprensione tra parlanti di lingue romanze”. En Benucci, A. (Ed.) (2005), *Le lingue romanze, una guida per l’intercomprensione* (pp. 15- 54). Turin: UTET.

Tost Planet, M. A. (2010). “Les approches plurielles: un nouveau paradigme pour l’enseignement-apprentissage des langues. Expériences européennes et latino-américaines dans le domaine de l’intercompréhension”. *Synergies Chili*, 6, 47-57.

Annexes

FICHE D'ACTIVITÉ ou D'ÉVALUATION EN INTERCOMPRÉHENSION

1.- PRÉSENTATION DE LA FICHE

TYPE : *choix*

- activité
- évaluation

TITRE : *texte à écrire*

OBJECTIF GÉNÉRAL: *texte à écrire*

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES: *texte à écrire*

FICHES ASSOCIÉES: *l'auteur de la fiche peut sélectionner (au sein d'une liste qui apparaît) des fiches d'activités déjà créées qu'il juge pertinent d'associer à la fiche qu'il crée.*

AUTEUR DE LA FICHE: *texte*

E-MAIL DE L'AUTEUR DE LA FICHE: *texte*

AUTEUR) DE L'ACTIVITÉ : *texte*

E-MAIL DE L'AUTEUR DE L'ACTIVITÉ: *texte*

APPARTENANCE DE LA FICHE: *choix multiple dans la plupart des cas)*

- parcours MIRIADI

- Parcours didactique hors MIRIADI
- Non rattaché à un parcours didactique existant

EPOQUE DE CRÉATION DE L'ACTIVITÉ: *chiffres*

DATE DE DERNIÈRE ACTUALISATION: *chiffres*

LANGUE DE RÉDACTION DE LA FICHE: *texte*

2. CONTEXTE D'APPRENTISSAGE

PUBLIC CIBLÉ: *choix*

- Apprenants
- Enseignants
- Formateurs

TRANCHE ÂGE/SCOLARISATION: *choix*

- | | | |
|---------------|------------------|----------------|
| • Enfants | cadre académique | non académique |
| • Adolescents | cadre académique | non académique |
| • Adultes | cadre académique | non académique |

LANGUE(S) SOURCE(S): *choix*

- Langue(s) romane(s)
- Anglais
- Langues germaniques autres que l'anglais
- Langue slaves
- Langues autres que romanes, germaniques ou slaves

LANGUE(S) CIBLE(S): *choix*

- Langue(s) romane(s)
- Anglais
- Langues germaniques autres que l'anglais

- Langue slaves
- Langues autres que romanes, germaniques ou slaves

MODALITÉ(S) DE TRAVAIL: *choix*

- Tutorisé, en présentiel
- Tutorisé, à distance
- Tutorisé, hybride
- Non tutorisé (Auto-apprentissage)

DURÉE TOTALE DE L'ACTIVITÉ: *chiffres*

NOMBRE DE SÉANCES: *chiffres*

CONTRAINTES TECHNIQUES: *choix*

- Aucune
- Un ordinateur
- Postes pour les élèves
- Lecteur DVD
- Lecteur de Cd-audio
- Lecteur de Cd-Rom
- Un écran de projection
- Haut-parleurs

3.- DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ

DÉROULEMENT + CONSIGNE(S): *texte*

ACTIVITÉ(S) LANGAGIÈRE(S): *choix*

- compréhension d'une langue à l'écrit
à l'oral
- compréhension de plusieurs langues en parallèle à l'écrit
à l'oral

- compréhension d'interactions plurilingues à l'écrit
à l'oral
- participation à des interactions plurilingues à l'écrit
à l'oral

COMPÉTENCES DU RÉFÉRENTIEL: *choix (parmi les deux Iers niveaux de l'arborescence des référentiels)*

Apprenant

I Le sujet plurilingue et l'apprentissage

- xxx
- xxx
- xxx

II Les langues et les cultures

- xxx
- xxx

III La compréhension de l'écrit

- xxx
- xxx

IV La compréhension de l'oral

- xxx
- xxx

V L'interaction plurilingue

- xxx
- xxx

Enseignant

I La dimension langagière et communicative

- XXX
- XXX

II La dimension pédagogique et didactique

- XXX
- XXX
- XXX

III La dimension éthique et politique

- XXX
- XXX
- XXX
- XXX

HABILITÉS CIBLÉES: *choix*

- Traitement de la transparence
- Traitement de l'opacité
- Adaptation de l'expression
- Médiation

COMPOSANTES MAJEURES: *choix*

- Composante culturelle
- Composante linguistique
- Composante paraverbale
- Composante sociale et communicative

NIVEAU(X) VISÉ(S): *choix*

- Sensibilisation
- Entraînement
- Perfectionnement

SCÉNARIO(S) VISÉ(S): *choix*

- Langues
- DNL (disciplines non linguistiques)
- Professionnel

FICHES D'ÉVALUATION DU RÉFÉRENTIEL: *l'auteur de la fiche peut sélectionner (au sein d'une liste qui apparaît) des fiches d'évaluation déjà créées qu'il juge pertinent d'associer à la fiche qu'il crée.*

PISTES POUR ÉVALUATION: *texte* (inutile s'il s'agit d'une fiche d'évaluation)

4. DOCUMENTS SUPPORTS

DOCUMENT(S) JOINT(S)

Titre : *texte*

Type de document : *choix*

- document de base
- document d'appoint indispensable
- document d'appoint complémentaire

DOCUMENT(S) DISPONIBLE(S) EN LIGNE

Titre : *texte*

Type de document : *choix*

- document de base
- document d'appoint indispensable
- document d'appoint complémentaire

Adresse: *texte* **http://www.....**

DOCUMENT(S) NON FOURNI(S)

Titre : *texte*

Type de document : *choix*

- document de base
- document d'appoint indispensable
- document d'appoint complémentaire

Référence: *texte*

5. VARIANTE(S) POSSIBLE(S): *texte*

Représentations de futurs professeurs de langues romanes quant aux Approches Plurielles

Maria Helena Araújo e Sá

(helenasa@ua.pt)

CIDTFF – Université d’Aveiro

Silvia Melo-Pfeifer

(silvia.melo-pfeifer@uni-hamburg.de)

Université de Hambourg

Résumé

Tout au long d’un semestre universitaire, de futurs enseignants de langues romanes en Allemagne ont suivi un séminaire où ils ont été mis en contact avec les quatre approches plurielles de la Didactique des Langues. Une évaluation écrite de ce séminaire a été faite en fin de semestre, rendant compte de la perception de ces futurs enseignants quant aux atouts et problèmes de ces approches, notamment en termes de valeur, utilité et facilité d’intégration en cours de langues étrangères à l’école. Dans ce chapitre, nous présenterons les arguments utilisés par les étudiants pour évaluer positivement ou négativement les approches plurielles et nous réfléchirons aux défis qu’ils soulèvent quant à leur intégration curriculaire.

Mot-clés

représentations, formation initiale, approches plurielles, intégration curriculaire.

Introduction

Les contextes éducatifs restent, malgré quelques exceptions, peu accessibles à l'intégration des approches plurielles (AP) en cours de langues, nonobstant la passion exprimée soit par les chercheurs, soit par quelques professionnels sur le terrain qui essayent leur insertion curriculaire. Cette résistance pourrait être le produit d'un certain choc des conceptions, des représentations et des idéologies attachées à l'enseignement-apprentissage des langues, qui circulent aussi bien dans l'école qu'en dehors de ses murs. Après tout, on parle de «cours de français» ou de «cours de langue étrangère (LE)», par exemple, cloisonnant, tout d'abord, les contenus disciplinaires et cachant, déjà dans la désignation même des cours, toutes les rencontres possibles entre les langues et les cultures. Ceci dit, les discours dominants semblent être à contre-courant des AP. Notre question de départ se situe dans la lignée de ces constatations: comment peut-on observer ce contre-courant dans le domaine de la formation initiale des enseignants de langues?

En effet, les questions suivantes restent ouvertes et constituent, selon notre perspective, des éléments qu'il faudra prendre en compte lorsqu'on vise l'intégration de ces approches à l'école:

- Quels sont les arguments utilisés par les enseignants pour freiner l'introduction des AP des langues et cultures à l'école?
- Pourquoi cette résistance? Quelle est l'origine de ces arguments? Quelles idéologies linguistiques et scolaires dévoilent-ils?
- Ces arguments varient-ils en fonction des différentes AP? Comment peuvent-ils nous renseigner sur la Didactique des Langues (DL), dans ses dimensions de recherche et de formation? Quelles pistes de travail nous donnent-ils pour le développement de ce domaine disciplinaire?

Pour approcher ces questions, nous avons mené une étude de cas à l'Université de Leipzig, en Allemagne, tout en essayant de rencontrer des éléments permettant de comprendre cette problématique dans le cadre de la formation initiale de professeurs de LE. Après un semestre de cours théoriques et d'expérimentations empiriques, basées souvent sur la didactisation de matériaux authentiques, nous avons demandé aux étudiants de se prononcer sur la validité, l'utilité et la facilité d'intégration des quatre AP à l'école, en cours de français, d'italien ou d'espagnol.

Dans cette contribution, nous nous pencherons sur les résultats obtenus par questionnaire auprès des étudiants futurs professeurs de langues. Nous présen-

terons les arguments qu'ils ont mis en avant pour ou contre l'intégration des AP en classe de langue, ces arguments étant classés autour du curriculum, de la culture scolaire, de la formation initiale, de la qualité des ressources pédagogiques et de la validité de la recherche en DL dans ce domaine.

Pour cadrer cette contribution, nous aborderons, dans un premier temps, les AP et leurs transversalités, et, dans un second temps, l'insertion de ces approches en tant que contenu didactique dans la formation initiale des professeurs de langues.

1. Quelques éléments de définition des approches plurielles des langues et des cultures

Les AP des langues et des cultures peuvent être définies comme des approches didactiques qui envisagent l'enseignement-apprentissage des langues dans une perspective plurilingue et interculturelle. De ce fait, les AP saisissent les langues à travers une vision décloisonnée et transversale qui met en avant leurs rapports (similitudes, spécificités, continuums, points de contact, mixages, etc.). Tout comme le nom le suggère, les AP s'opposent ainsi à des approches monolingues et monoculturelles de l'éducation linguistique, défiant des présupposés bien connus et répandus tels que l'exclusivité d'une langue unique en classe de LE ou le besoin de partager une langue commune dans l'interaction sociale:

Par définition, on appellera *approche plurielle* toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une *approche singulière*, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément. (Candelier, 2008, p.68).

Même si des contributions récentes ont montré la difficulté à les dissocier les unes des autres (Gajo, 2008), nous pouvons, provisoirement, et pour des effets de clarification, énoncer quatre AP des langues et des cultures: l'intercompréhension, l'éveil aux langues, la didactique intégrée et l'approche interculturelle (Candelier et al., 2007).

Dans l'une de ses acceptions les plus répandues, l'*intercompréhension* peut être définie comme une AP qui met en place des stratégies de transfert, visant la réception de textes oraux ou écrits dans des langues appartenant à une même famille linguistique. Dans une perspective plus large et complexe, l'intercompréhension est envisagée dans une triple perspective inter-, intra- et trans- fa-

miliaire (Degache & Melo, 2008). L'intercompréhension peut encore être comprise sous un point de vue interactionnel, où les interlocuteurs, s'appuyant sur des stratégies conversationnelles de négociation, co-construisent le sens pendant l'interaction plurilingue. De sa part, *l'éveil aux langues* mobilise tous les vécus et répertoires linguistiques des enfants, pour développer des tâches, surtout ludiques, à valeur métacognitive, métalinguistique et méta-communicative (Candelier, 2007). La *didactique intégrée* vise la construction et rentabilisation des synergies linguistiques, curriculaires et procédurales dans le contexte de l'enseignement des langues à l'école, essayant de bâtir un curriculum linguistique spiralé, où tous les apprentissages linguistiques participent au développement de la conscience d'apprenant des sujets. Pour finir, *l'approche interculturelle*, se distinguant par son penchant «culture» à l'instar de «langue», vise le développement d'attitudes, de savoirs et savoirs-faire par rapport à la diversité culturelle. Ceci dit, l'approche interculturelle ne se borne pas au traitement de la diversité culturelle, intégrant aussi, de façon articulée, des problématiques liées à la diversité linguistique.

Ces quatre AP visent le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore & Zarate, 1997), holistique et intégrative, qui reconnaît, dynamise et exploite, à des fins pédagogiques, les expériences linguistiques et culturelles préalables des sujets. Elles poursuivent une éducation linguistique globale et dynamique, bien éloignée du présupposé que les langues s'acquièrent de façon juxtaposée, linéaire et universelle, c'est-à-dire, selon les mêmes stratégies et avec les mêmes buts pour tous les sujets. De ce fait, les AP envisagent des parcours d'apprentissage différenciés, prenant appui sur les «déjà-là» ou les savoirs préalables, et invitant les sujets à suivre une pédagogie de la découverte et du transfert, pour profiter des synergies (méta) linguistiques et (méta) cognitives qui peuvent s'établir au cours du contact *entre* et *avec* les langues.

Prenant appui sur ces aspects, deux orientations sont à reconnaître dans les AP: d'une part, une orientation rétrospective, puisqu'elles s'appuient sur les savoirs préalables et stimulent leur mobilisation en classe, afin de rendre plus souple, plus rapide et plus durable l'enseignement-apprentissage d'une langue; d'autre part, une orientation prospective, puisque ces approches, permettant le contact avec de nouveaux matériaux linguistiques, éveillent l'intérêt, la curiosité et les activités cognitivo-verbales indispensables à la poursuite de nouveaux projets d'apprentissage.

2. Approches plurielles et formation initiale d'enseignants de langues

Si les AP occupent actuellement une place prépondérante dans la DL, c'est aussi parce que ce domaine disciplinaire investit de plus en plus dans sa vocation pour l'intervention sociale, et ceci autour de ses quatre «dimensions constitutives»: recherche, formation (d'enseignants et d'apprenants), curriculaire et politique (Alarcão et al., 2009; Béacco, 2013).

Pourtant, force est de constater que ces dimensions évoluent souvent à différentes vitesses et que leurs acquis ont un impact très asymétrique et peu articulé (parfois même incohérent) sur les terrains scolaires. Ainsi, et en ce qui concerne la perméabilité entre les discours de la recherche en DL et les pratiques scolaires, nous avons déjà observé, pour ce qui est l'une des AP (l'intercompréhension), que:

Si le concept circule assez aisément dans le discours de la recherche, il est souvent très peu connu sur le terrain des discours et des pratiques scolaires. Ce manque de mobilité observé entre ces deux terrains didactiques – celui de la recherche et celui de l'action professionnelle – nous a poussé à interroger les possibilités de migration du concept vers le domaine de la formation des enseignants, afin qu'il puisse être mis à profit d'une éducation au plurilinguisme (Araújo e Sá & Melo-Pfeifer, 2009).

Cet état des lieux peut être transposé aux autres AP, à l'exception de l'approche interculturelle, qui a déjà bel et bien fait son entrée dans les pratiques de classe, depuis sa reconnaissance dans les documents officiels, dans les programmes et dans les manuels de nombreuses langues étrangères.

Mais suivons ce cheminement interrogatif, cette fois-ci dans le cadre de la formation initiale de professeurs de langues.

Les futurs enseignants semblent, très souvent, bâtir leurs compétences et savoirs professionnels sur leurs expériences d'enseignement et d'apprentissage préalables qui encadrent leur formation initiale. Ces expériences donnent lieu à l'émergence de théories subjectives qui constituent un réservoir de conceptions et de pratiques. Comme l'ont exprimé Stenberg et al., «when student teachers begin their teacher education, their developing teacher identities include a large number of beliefs about the work of teaching (...)». (Stenberg et al., 2014, p.204). À l'université, par exemple, ces théories subjectives peuvent trouver un terrain fertile de (dé/re)construction dans les observations empiriques des étudiants, soit comme apprenants (ils y suivent des cours de langue étrangère,

notamment dans les langues qu'ils sont censées enseigner par la suite), soit comme observateurs de classes de professeurs chevronnés (notamment lors de stages pédagogiques). Ces théories sont alors confrontées à de nouveaux états des lieux des savoirs didactiques et constituent des filtres durant la formation, ralentissant ou incitant l'adhésion des sujets aux contenus didactiques abordés.

Dans le cas de l'inclusion des AP dans les cours de didactique à l'université, la discussion autour de leurs fondements de base (et les possibles bénéfices pédagogiques, curriculaires, cognitifs, socio-affectifs, etc.) se heurtent à ces théories subjectives, bâties, comme l'on vient de dire, sur des expériences qui traduisent souvent des modèles monolingues de l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, les pratiques et les *habitus* monolingues des écoles (Gogolin, 2008), associés aux pratiques monoglossiques en cours de langues (séparation des langues, monolinguisme supposé ou visé des interactions pendant le cours, etc.) sont, fréquemment, à la base de «conflits cognitifs» lorsque les AP sont abordées dans la formation (initiale et continue).

Ceci dit, les étudiants s'interrogent fréquemment sur le bienfondé des AP car, comme ils le disent souvent, «j'ai appris les langues autrement», «pendant les cours, on ne parlait que dans la langue-cible X», «ma prof préférée faisait autrement» ou «je n'ai jamais observé ce type d'exercices en classe» (extraits de notre corpus d'observation de cours). Comme le rappellent Horn et al. (2008), «the adoption and rejection of information is based on student teachers' visions of good teaching, which are connected to student teachers themselves, that is, their developing teacher identities» (cité par Stenberg et al., 2014, p.205). Dans cette perspective, des années de développement d'une expertise d'apprentissage de langues sont mises en cause par quelques semestres de formation en DL. Or, si nous envisageons la formation de formateurs dans sa visée transformatrice et réflexive, en raison de sa capacité à participer au développement de «l'adaptabilité professionnelle» (Cavalli, 2007) et à l'élargissement des répertoires didactiques des enseignants, ces conflits cognitifs concernant les AP et leur intégration curriculaire peuvent aider le futur formateur à s'interroger en tant que personne, en tant que professionnel et en tant que citoyen (Pinho, 2008), sur la validité et les fondements des pratiques observées et vécues auparavant. Autrement dit, ces conflits peuvent être utilisés comme moteurs de la formation et du développement professionnel, car ils constituent un important inducteur de réflexion critique du sujet à l'égard de ses propres théories et croyances.

Tout en étant un pont entre le discours de recherche et les discours et les pratiques de salle de classe, la formation de formateurs/professeurs s'avère indispensable à la (dé/re)construction de représentations quant aux théories et pratiques d'enseignement-apprentissage (Andrade, 2007; Cavalli, 2007; Nevelling, 2013; Pinho, 2008). Dans ce cadre, «teacher educators should be aware of a 'starting point' for student teachers' teacher identity in order to support their professional development in meaningful and effective ways during their teacher education» (Stenberg et al., 2014, p.204). Ceci signifie qu'il faut connaître, dès le départ, les représentations des futurs enseignants sur les contenus de la formation, afin de bâtir de nouvelles connaissances et de nouveaux savoirs professionnels de façon consciente et (re)constructive. Ceci implique de revisiter et réfléchir sur les idéologies qui cadrent l'enseignement scolaire, sur les objectifs de l'enseignement des langues étrangères et sur les pratiques de classe, tout en essayant de construire, pour ensuite l'interroger, une théorie didactique qui donne cohérence à ces mêmes éléments. Ceci implique, encore, de revisiter des concepts qui circulent peut-être trop aisément, et dans le discours de la DL, et dans les terrains sociaux (tels que «langue cible», «erreur», «interférence» ou «compétence»), pour ensuite repenser les effets de leur utilisation en dehors de toute critique dans la formation, ainsi que leur impact sur les futures pratiques professionnelles des sujets en classe de langue.

3. Étude empirique

3.1 Contexte, participants et méthodologie

Pour essayer de répondre à nos questions de recherche (voir Introduction), nous avons développé une étude de cas, pendant un semestre universitaire (premier semestre 2013/2014), avec 20 étudiants de Master, futurs enseignants de langues romanes (français, espagnol et italien), à l'Université de Leipzig, en Allemagne. Nous avons proposé, après deux séances d'introduction à la valeur du plurilinguisme individuel et sociétal en contexte scolaire (une séance correspondant à 90 minutes), un parcours de contact successif avec les quatre AP, chaque approche comptant 2 séances (développées par les étudiants eux-mêmes). La première de ces deux séances était plutôt théorique ; la seconde, en format atelier, envisageait le contact avec des matériaux et ressources pédagogiques pour la classe. Les séances théoriques et empiriques furent modérées par différents groupes et la distribution des thèmes et des séances fut effectuée pendant la première session (tableau 1). Après le contact successif

avec les quatre AP, deux séances furent accordées au traitement de deux questions transversales : l'intégration curriculaire et l'évaluation des acquis. Les deux dernières séances furent consacrées à la discussion des atouts, limites et problèmes identifiés par les futurs enseignants.

Pour recueillir les propos des étudiants, nous avons fait passer un questionnaire à la fin de l'antépénultième session, sur les atouts, potentialités, limites et problèmes des AP. Durant les deux dernières séances, nous avons présenté les résultats de cette enquête et avons discuté et revisité, en groupe, les conclusions de l'analyse, afin de partager et discuter les points de vue individuels.

Le tableau 1 illustre l'organisation du semestre¹.

Thèmes	Modérateur(s)¹
Présentation/Tutorium/Distribution des thèmes et des séances	Sílvia Melo-Pfeifer LK
Questionnaire sur la biographie langagière et découverte du thème (Einführung)	S. Melo-Pfeifer
Qu'est-ce que les approches plurielles/approcci plurali? Translanguaging as a resource	S. Melo-Pfeifer
Intercomprensión en lenguas románicas (LR): un rêve? Un tabou ?	AG & MW
La intercomprensió en llengües romàniques/Intercomprehen-siunea în limbi romanice : créons et expérimentons nos activités pour la classe! (Atelier)	JP & AP
L'approche interculturelle : un plus ou un déjà-là?	CF & AML
A abordagem intercultural na aula de francês e de italiano (Atelier)	SL & JK
Language awakening/Despertar para as línguas? Princípios e objetivos & atividades	VM
“Language awakening” e educazione al plurilinguismo: attività en classe de français et d’italien (Atelier)	LK & IL
Didactique intégrée/didattica integrata: qu'est-ce que c'est?	SA & IH
Atividades de “didattica integrada” na aula de francês e de italiano (Atelier)	AH & MK

¹ Le premier contact des étudiants avec les AP fut la lecture du programme de la discipline en format plurilingue.

L'integrazione curriculare degli approcci plurali: quale ruolo nelle classi di italiano e di francese? /	AK & CS
La question de l'évaluation des approches plurielles	LV, JR & SG
Approches plurielles: atouts, limites et problèmes (synthèse)	S. Melo-Pfeifer
Bilan (individuel et collectif) et présentation des données du questionnaire	S. Melo-Pfeifer

Tableau 1. L'organisation du semestre.

Pour ce qui est du questionnaire utilisé, nous avons posé les questions suivantes :

- Was ist ein pluraler Ansatz? / Qu'est-ce qu'une approche plurielle?
- Welchen pluralen Ansatz... / Quelle approche plurielle...
 - magst Du am liebsten? Warum? / préfères-tu? Pourquoi?
 - findest Du am wertvollsten im FSU? Warum? / a le plus de valeur en cours de langue? Pourquoi?
 - kann man am einfachsten in der FSU integrieren? Warum? / est la plus facile à intégrer en cours? Pourquoi?
- Das Beste an den pluralen Ansätzen ist... / Le meilleur dans les approches plurielles, c'est...
- Das Schlimmste an den pluralen Ansätze ist... / Le pire dans les approches plurielles, c'est...
- Meinungen / Opinions (voir tableau 2, pour une représentation visuelle incomplète).

Affirmations	+	+	±	-	-
	+				-
Les AP sont des méthodes innovantes d'apprentissage des LE.					
Les AP sont des méthodes motivantes d'apprentissage des LE.					
(...)					

Tableau 2. Affirmations sur les AP.

Pour ce qui est de la présentation des résultats des questions: «Quelle approche plurielle... préfères-tu? Pourquoi? a le plus de valeur en cours de langue? Pourquoi? est la plus facile à intégrer en cours? Pourquoi?», nous avons structuré les réponses des étudiants suivant les catégories du tableau 3 (sections 4.1, 4.2 et 4.3).

Catégories	Définition
Atouts éducatifs	En rapport avec l'éducation pour la citoyenneté démocratique et humaniste, l'ouverture face à la diversité linguistique et culturelle.
Atouts socio-affectifs	En rapport avec le développement d'attitudes positives face à l'enseignement-apprentissage des langues et de la motivation de l'apprenant.
Atouts pédagogiques-organisationnels	En rapport avec la culture scolaire, le travail collaboratif entre enseignants, la gestion curriculaire des langues et l'(in) disponibilité des matériaux pédagogiques.
Atouts acquisitionnels	En rapport avec l'efficacité et l'économie cognitives, la valeur facilitatrice du transfert de savoirs préalables et le développement de stratégies d'apprentissage de langues.

Tableau 3. Catégories d'analyse

Notons que ces catégories n'étaient pas préalables à la collecte de données, mais qu'elles ont émergé de notre lecture et analyse des réponses des futurs professeurs.

Pour l'analyse des autres questions, nous avons suivi une méthodologie ancrée sur l'analyse du discours, en essayant de catégoriser et d'explicitier la nature des aspects positifs et négatifs pointés par le public quant aux AP (section 4.4). La présentation et l'analyse des résultats se terminent par la discussion des tendances de classification du degré de concordance avec des affirmations sur les AP, présentées dans le tableau 2 (section 4.5).

Les réponses anonymes ont été données en allemand. Nous présentons, par la suite, les résultats obtenus, en fournissant, si utile pour illustrer nos propos, le discours direct des futurs professeurs (notre traduction). Nous n'aborderons pas les définitions d'approche plurielle fournies par nos sujets, car elles n'apportent pas d'éléments de réponse à nos questions de recherche.

4. Présentation des résultats

4.1. Quelle approche plurielle préfères-tu ?

En ce qui concerne la préférence des sujets par rapport aux différentes AP, nous observons, dans les réponses des étudiants, une prédilection pour l'approche interculturelle (7 réponses), suivie de près par l'intercompréhension (6 réponses). Ce qui semble distinguer le positionnement des sujets par rapport à ces deux approches, c'est plutôt le type d'arguments qu'ils mobilisent. Ainsi, pour les passionnés de l'approche interculturelle, ce sont ses atouts éducatifs et son impact social qui sont mis en avant:

- Atouts éducatifs: «Parce que cette AP éloigne les apprenants de préjugés, stéréotypes et phénomènes subséquents, comme le racisme ou le nationalisme exacerbé; parce qu'elle forme également positivement la personnalité et éduque les apprenants dans le sens de devenir des Hommes plus ouverts».

La préférence pour l'intercompréhension, par contre, est bâtie sur une trilogie d'arguments, liés:

- **à l'expérience personnelle** : «C'est celle que je connais et utilise le mieux» ;
- **à des atouts socio-affectifs** : «La reprise de langues romanes de la même famille est gratifiante et éveille la curiosité des apprenants» ;
- **à des atouts pédagogique-organisationnels**: «Surtout parce que les matériaux sont déjà assez diversifiés et permettent un usage très créatif en classe»; «Parce que cette AP apporte beaucoup, même si avec des moyens/matériaux limités».

La didactique intégrée est signalée comme la préférée par 4 sujets, en raison de ses avantages pédagogique-organisationnels et acquisitionnels, basés sur le développement (méta)cognitif de l'apprenant:

- Atouts pédagogique-organisationnels: «Elle permet le travail collaboratif entre enseignants de LE et n'augmente pas leur besoin de préparation»; «Elle entraîne un rapport réel à la réalité quotidienne de l'école et elle oblige les enseignants de différentes langues à échanger (contenus, méthodes, outils, etc.)»;
- Atouts acquisitionnels: «Elle encourage un apprentissage transversal des langues; les apprenants peuvent apprendre et approfondir des stratégies d'apprentissage, sans toujours entendre les mêmes choses en classe».

L'éveil aux langues, éventuellement dû au fait que cette approche reste plutôt destinée à des enfants de la maternelle et du primaire, ne semble pas attirer l'attention de ce public², qui enseignera à l'école secondaire. Une étudiante réfère, tout de même, que l'éveil aux langues possède des atouts cognitifs, car elle «constitue une préparation intensive à l'apprentissage de langues à l'école».

Nous pouvons donc signaler une évaluation positive des AP, même si les préférences ne vont pas toutes dans le même sens, ce qui est en rapport avec l'identité professionnelle en construction (et en projection) de chaque sujet.

4.2. Quelle approche plurielle a plus de valeur en cours de langue? Pourquoi?

La dévalorisation de l'éveil aux langues par ce public se manifeste également dans cette section (et dans la suivante), aucun étudiant ne soulignant sa valeur en cours de langues. Encore une fois, l'approche interculturelle semble être la plus valorisée (7 réponses), suivie de l'intercompréhension (5 réponses) et de la didactique intégrée (4 réponses). Ce sont les atouts éducatifs de l'approche interculturelle qui sont mis en avant, dans ce cas pour justifier sa valeur en cours de langues:

- «Parce qu'elle permet de voir, à travers le cours de langue, l'Homme en tant qu'individu et être social»;
- «Ouverture, tolérance, apprentissage en scénarios authentiques où il faut établir/développer un rapport productif et positif avec la Différence»;
- «Elle met en rapport les compétences disciplinaires et sociales et contribue à la formation générale de l'Homme, à l'ouverture vers la nouveauté et à la conscience de soi».

De son côté, l'intercompréhension mobilise des arguments autour des avantages socio-affectifs et (méta)cognitifs de sa possible insertion en cours de langues:

- Atouts socio-affectifs: «C'est motivant pour les apprenants» ;

2 Un signe de ce désintérêt est bien le fait que seule une étudiante a garanti la présentation théorique de cette approche (voir Tableau 1).

- Atouts acquisitionnels: «Augmente la conscience linguistique, ce qui peut aider dans l'apprentissage d'autres LE»; «Par l'intermédiaire de l'IC, le lexique mental des apprenants augmente énormément».

Pour ce qui est de la valorisation de l'insertion curriculaire de la didactique intégrée, ce sont, encore une fois, des atouts pédagogique-organisationnels et (méta)cognitifs qui sont reconnus par les étudiants:

- Atouts pédagogique-organisationnels: «Parce qu'elle peut être mise aisément en pratique»;
- Atouts acquisitionnels: «Je trouve logique de ne pas surcharger cognitivement les apprenants, sans raison apparente, avec des aspects qu'ils ont déjà appris dans d'autres matières, linguistiques ou pas».

Ces réponses nous laissent remarquer le poids d'une identité professionnelle en construction lorsqu'il s'agit de réfléchir sur de nouveaux contenus didactiques. Ces identités, tel qu'on peut le remarquer dans les voix des étudiants, sont bâties sur des intérêts, des peurs, des chimères, des fantasmes, la reconnaissance d'aptitudes et de points faibles, la capacité à analyser les complexités des terrains d'actuation et de « prévoir » des effets et des impacts des AP sur un public scolaire hétérogène.

4.3. Quelle est l'approche plurielle la plus facile à intégrer? Pourquoi ?

La question de l'intégration des AP reste très prégnante dans la recherche en DL, en général, et dans les études autour de l'Intercompréhension, en particulier³. Les possibilités de cette intégration semblent tourner autour des questions liées aux méthodologies de sa mise en pratique et aux matériaux déjà existants. En conséquence, par rapport à la facilité d'intégration, toutes les approches mobilisent des arguments en rapport avec des aspects organisationnels, notamment concernant les matériaux disponibles.

Ainsi, comme déjà souligné dans l'encadrement théorique de cette contribution, l'approche interculturelle semble la plus apte à se voir acceptée en cours de langue, ceci en raison de tous les artéfacts disponibles (6 réponses).

3 Voir, en particulier, ARAÚJO E SÁ, M. H. (coord.) (2014). *Atouts et possibilités de l'insertion curriculaire de l'intercompréhension. Rapport*. SI : MIRIADI. <http://fr.slideshare.net/Miriadi/prestation-7-1>. Ce rapport a été élaboré dans le cadre du projet MIRIADI: "Mutualisation et innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance", coordonné par Sandra Garbarino de l'Université Lumière Lyon 2.

Ces atouts pédagogique-organisationnels sont mis en évidence dans les réponses suivantes:

- **«Très grand choix en termes de possibilités d'intégration et de matériaux, notamment des médias»;**
- **«Elle peut être présente dans tous les domaines culturels et, donc, facilement et globalement intégrée en cours de LE»;**
- **«Elle est déjà présente dans les manuels; elle est aussi déjà inscrite dans les programmes (Instructions)»;**
- **«Elle est déjà partiellement inscrite dans les manuels et dans les programmes curriculaires, en tant que moyen de développement de la compétence sociale, et peut être ainsi introduite plus souvent en classe».**

Ces réponses illustrent bel et bien que les programmes scolaires et les manuels sont des outils de travail qui cadrent et attribuent une position de légitimité aux AP.

Les arguments présentés quant à la facilité d'intégration des autres approches sont plus hétérogènes et œuvrent dans plusieurs directions. En effet, en ce qui concerne l'intercompréhension, la facilité de son intégration curriculaire semble être appuyée par des arguments (méta)cognitifs et pédagogique-organisationnels:

- Atouts acquisitionnels: «Parce qu'il y a beaucoup de parallélismes entre les langues»;
- Atouts pédagogique-organisationnels: «Des instructions simples sont suffisantes», «L'enseignant peut donner des exemples spontanés, sans planification préalable».

Cette même typologie d'atouts est présentée par rapport à la didactique intégrée, dont les avantages se situent, tout comme pour l'intercompréhension, aux niveaux acquisitionnels et pédagogique-organisationnels:

- Atouts pédagogique-organisationnels: «Avec cette méthode, presque tous les domaines d'apprentissage sont couverts (grammatique, lexique, etc.)»;
- Atouts acquisitionnels: «Elle développe une pensée intégrée sur les langues», «Apprentissages préalables des apprenants de langues».

Comme déjà énoncé, les aspects pédagogique-organisationnels semblent jouer un rôle assez important, sinon déterminant, dans la perception de facilité pour ce qui est de l'insertion curriculaire des AP. Ces aspects sont souvent en rapport avec des problématiques liées à la gestion curriculaire : la gestion des contenus, la disponibilité et l'accessibilité des matériaux et dispositifs didactiques, la culture scolaire et le besoin de travail collaboratif entre les professeurs, la formation et réceptivité des enseignants, ou bien, les programmes/instructions et les manuels scolaires. D'après les sujets, les AP ont des potentiels avantages acquisitionnels en cours de langue, notamment du point de vue cognitif et métacognitif : elles doivent ouvrir à la rapidité et facilité des apprentissages, doivent favoriser l'exploitation des pré-acquis et faciliter l'intégration des apprentissages.

4.4. Le meilleur et le pire dans les approches plurielles, c'est...

Quant à la perception des aspects les plus et moins forts dans la radiation des AP et dans leur effective intégration curriculaire, les futurs enseignants de langues romanes pointent le même argumentaire, lié aux discours humanistes, aux atouts cognitifs, affectifs et pédagogique-organisationnels. Ainsi, du côté des aspects perçus comme positifs, les étudiants se réfèrent aux discours et aux idéologies liés aux AP, notamment en ce qui concerne leur :

- diversité et flexibilité;
- potentiel éducatif, formatif et humaniste;
- conceptualisation cohérente et logique;
- capacité de promouvoir une pensée européenne et intégrative, aidant à relativiser le soi;
- rapport à la vie quotidienne.

Un autre aspect perçu comme positif par les futurs enseignants concerne les propositions pratiques mises en avant par les AP, en particulier : le rapport entre les langues et les cultures, l'économie cognitive du côté de l'apprenant, l'apprentissage de plusieurs aspects sur les langues et la valorisation des stratégies d'apprentissage. Ceci dit, les étudiants reconnaissent les atouts pédagogique-organisationnels, socio-affectifs et (méta)cognitifs et la souplesse des AP.

En ce qui concerne les aspects perçus comme négatifs, les réponses des étudiants tournent autour de trois types d'arguments : l'état naissant du développement didactique, la relation avec les contextes et le rapport à l'apprentissage.

En ce qui concerne le développement didactique, les futurs enseignants envisagent les AP comme restant encore partiellement imprécises. Ils soulignent en particulier quatre freins: i) les matériaux ne sont pas assez développés et sont peu abondants; ii) les textes théoriques sont «flous»; iii) le contrôle des résultats/l'évaluation du parcours des apprenants reste à définir ; et, iv) les quatre AP ne sont pas faciles à distinguer et restent encore méconnues à l'école.

Quant à la relation avec les contextes, les sujets en formation craignent que les AP présupposent beaucoup de travail supplémentaire, d'engagement de la part de l'enseignant et de travail collaboratif avec d'autres collègues, ce qui peut poser des difficultés accrues (qu'ils ne sont pas en mesure d'explicitier). Sur ces possibles freins et défis, les sujets expliquent:

- **«Je sais comment ça se met en place, MAIS sans le soutien de l'école, des autres collègues et sans matériaux (avec tout le temps supplémentaire que cela exige), leur intégration est très difficile»;**
- **«Je ne sais pas: i) quand et comment connecter ces approches à la classe; ii) comment les enseignants chevronnés vont réagir à ces nouvelles approches; iii) comment convaincre les autorités sur la valeur de l'usage de ces nouvelles approches»;**
- **«Les enseignants ne connaissent pas toutes les LR (insécurité linguistique dans la mise en place)».**

En ce qui concerne le rapport à l'apprentissage, les étudiants semblent avoir peur de la surcharge cognitive que l'intégration curriculaire des AP peut provoquer chez les apprenants. Ils craignent que ceux-ci ne prennent ces approches comme un jeu et non comme une tâche scolaire, qu'ils se sentent surchargés, qu'ils ne soient pas suffisamment motivés, ou encore qu'ils confondent toutes les langues. Ces réponses relativisent les discours optimistes liés à la valorisation et facilité d'intégration des AP, tels que présentés dans les sections précédentes, et mettent en évidence le poids, toujours présent, des pratiques monolingues et monoglossiques après un semestre de formation liée aux AP et à la didactique de l'intercompréhension.

4.5. Une évaluation conjointe: opinions

Dans la dernière question, les sujets ont été appelés à se positionner par rapport à 9 affirmations concernant les AP dans leur ensemble. Le tableau 4 illustre le positionnement des futurs enseignants à l'égard des aspects méthodologiques et acquisitionnels, liés à l'utilisation de ces approches. Notons que ces affir-

mations ont constitué des points de discussion et de repère durant le semestre, soit dans les sessions plus théoriques, soit dans les sessions en format atelier. Le but de cette question était de faire le point sur les aspects jugés les plus controversés pendant le semestre.

Affirmations	+ +	+	±	-	- -
Les AP sont des méthodes innovantes d'apprentissage des LE.	8	7	1		
Les AP sont des méthodes motivantes d'apprentissage des LE.	5	7	3	1	
Les AP facilitent l'apprentissage des LE.	3	5	8		
Les AP rendent plus rapide l'apprentissage des LE.	2	5	7	2	
Les AP rendent plus drôle/amusant l'apprentissage des LE.	3	6	5	2	
Les AP renouvellent les routines curriculaires.	7	5	3	1	
Les AP questionnent les compétences du professeur de LE.	4		3	6	2
Les AP réduisent l'usage de la LE en classe.		2	7	5	
J'ai envie d'utiliser les AP en classe.	3	10	3		

Tableau 4. Positionnement des sujets quant aux approches plurielles à la fin du semestre.

Ce tableau illustre, à notre avis, une certaine neutralité, de la part de ces étudiants, à l'égard des AP, notamment en ce qui concerne la facilitation et la vitesse des apprentissages (aspects cognitifs). Les aspects socio-affectifs (motivation, divertissement, etc.) se situent dans un pôle à peine positif. Des questions liées à des aspects méthodologiques se voient reconnaître des valorisations du côté «tout à fait positif (++)». Ainsi, seules les affirmations «les AP sont des méthodes innovantes d'apprentissages des LE» et «les AP renouvellent les routines curriculaires» ont obtenu la majorité de réponses du côté «tout à fait d'accord». Les étudiants reconnaissent que les approches plurilingues ne questionnent pas (trop) les compétences du professeur, ni ne réduisent l'usage de la LE en classe, mais leur désir de les utiliser semble tout de même être à considérer avec prudence.

5. Synthèse et discussion

Notre étude a permis de cerner les représentations de futurs enseignants de langues romanes, d'une université en Allemagne, sur les différentes AP. Nous avons pu nous rendre compte qu'après un semestre de contact avec ces approches, ces étudiants ont tous développé ce que nous pouvons appeler une «théorie personnelle de la réception des approches plurielles» à l'école. Pour ce qui est des raisonnements mis en avant pour justifier une préférence, la valeur ou la facilité d'intégration curriculaire des AP, nous avons pu construire une typologie d'arguments: arguments liés à l'éducation humaniste et aux avantages socio-affectifs, acquisitionnels et pédagogique-organisationnels.

Ces types d'arguments ne sont pas tous chargés des mêmes éléments lorsqu'on parle des différentes AP, mais nous pouvons néanmoins dégager des tendances par rapport à leur utilisation. Ainsi, l'approche interculturelle est plutôt valorisée par les futurs enseignants en raison des avantages organisationnels et éducatifs/humanistes. De son côté, l'intercompréhension se voit reconnaître des avantages liés à l'expérience personnelle, ainsi que des atouts socio-affectifs, pédagogique-organisationnels et acquisitionnels. La didactique intégrée, quant à elle, mobilise, de façon assez récurrente, des arguments positifs du type pédagogique-organisationnel et acquisitionnel. Il semble que les étudiants ne valorisent pas toutes les AP de la même façon: l'éveil aux langues, par exemple, n'est pas perçu comme utile pour leurs parcours professionnels, qu'ils anticipent déjà⁴.

Nous avons pu remarquer, à travers notre questionnaire, une évaluation souvent (très) positive des AP (d'un point de vue axiologique et théorique et de leurs potentialités). En effet, ces approches semblent avoir été bien comprises et elles sont didactiquement valorisées (en tant que possibilité). Pourtant, les futurs professeurs voient un impact incertain sur l'école et ses modes de travail, sur les apprenants et l'apprentissage de la langue. Ils se focalisent sur des questions (souvent conflictuelles) concernant, d'une part, la mise en pratique des AP (matériaux, évaluation...) et, d'autre part, des aspects de gestion et organisationnels. Ainsi, nous avons pu remarquer 5 catégories de problèmes soulevés par les étudiants:

- Curriculaires (programmes, évaluation, etc.);
- Culture scolaire (côté enseignants et apprenants): gestion des langues, gestion de l'interaction en classe, etc.);

4 Ces étudiants de Master ont déjà fait, à l'époque, des observations de classes, dans le cadre de leur formation.

- Outils et évaluation en classe;
- Formation des enseignants;
- Recherche dans le domaine et savoir didactique construit (encore «non mûri» et trop abstrait).

Ces problèmes et scepticismes ne relèvent pas tous des théories subjectives initiales de notre public. Bien que les modèles de transmission monolingue et monoglossique soient encore présents dans la catégorie «culture scolaire», nous retrouvons à leur côté des problématiques liées à l'évaluation des acquis et des dimensions telles que le «savoir-être», qui font leur chemin dans la recherche depuis peu⁵. Nos sujets reconnaissent également le manque de visibilité et donc de légitimité de ces approches dans les documents qui cadrent l'action didactique (manuels, programmes, etc.), documents qui pourraient contribuer à l'insertion curriculaire des AP à l'école et œuvrer en faveur de leur faisabilité.

Pour conclure, nous envisageons la formation de professeurs/formateurs en tant que contexte et outil indispensable de passage d'un renouvellement épistémologique en DL du terrain de la recherche vers celui des pratiques et, en même temps, de dialogue entre ces deux terrains. Selon nous, les représentations des futurs professeurs de langues quant aux AP ne peuvent qu'interroger notre discipline et pousser nos recherches vers le champ éducatif, nous aidant à mieux percevoir ses besoins ainsi que les conditions réels d'insertion curriculaire de ces approches.

Références bibliographiques

- Alarcão, I; Andrade, A. I.; Araújo e Sá, M. H. & Melo-Pfeifer, S. (2009). "De la Didactique de la Langue à la Didactique des Langues: observation d'un parcours épistémologique". *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 6/1, 3-36.
- Andrade, A. I. (2007). "Réflexion autour de l'identité professionnelle: un projet de formation". *Recherches et applications*, 41, *La formation initiale en français langue étrangère: actualités et perspectives*. Paris: Clé International, 116-124.

5 Voir, à ce propos, le travail de fond de l'équipe du projet CARAP, Candelier, 2007 ; un lot de travail du projet Miriadi vise aussi à construire des référentiels pour l'évaluation des approches pédagogiques intercompréhensives et pour la formation des enseignants de langues.

- Araújo e Sá, M. H. & Melo-Pfeifer, S. (2009). “Intercompréhension et éducation au plurilinguisme : de la formation de formateurs aux retombées sur la salle de classe”. *II Assises du Plurilinguisme*, 18/19 juin, Berlin. Récupéré le 22 septembre de 2015 du site de (OEP) Observatorio Europeo de Plurilingüismo: http://www.observatoireplurilinguisme.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=2207:programme-et-contributions&catid=88888966&Itemid=178378449&lang=it
- Beacco, J.-C. (Dir.) (2013). Éthique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité. Paris: Didier.
- Candelier, M. (2007). “Awakening to languages and Language policy”. En Cenoz, J. & Hornberger, N. (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd edition (pp. 219-232), Vol 6. Knowledge about Language. Heidelberg: Springer-Verlag.
- Candelier, M. (2008). “Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l’autre”. *Les Cahiers de l’ACEDLE*, 4/1, 65-90.
- Candelier, M.; Camilleri Grima, A.; Castellotti, V.; De Pietro, J.; Lorincz, I.; Meißner, F. & Schröder, S. (2007) CARAP. Un Cadre De Référence pour les Approches Plurielles des langues et des Cultures. Compétences et ressources. CELV (Centre Européen pour le Langue Vivantes). Trad. in italiano a cura di Anna Maria Curci e Edoardo Lugarini, *CARAP*. Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Council of Europe - Italiano LinguaDue, 2012.
- Causa, M. (2007). “Introduction”. *Recherches et applications*, 41, *La formation initiale en français langue étrangère: actualités et perspectives*. Paris: Clé International, 5-11.
- Cavalli, M. (2007). “Prise en compte des représentations sociales: entre discours et pratiques”. *Recherches et applications*, 41, *La formation initiale en français langue étrangère: actualités et perspectives*. Paris: Clé International, 126-135.
- Coste, D.; Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l’Europe.
- Degache, C. & Melo, S. (2008). “Un concept aux multiples facettes”. *Les Langues Modernes*. Dossier: *L’Intercompréhension*, 1, 7-14.

- Gajo, L. (2008). “L’intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue”. En Grin, F. & Virginie Conti, V. (Eds.). *S’entendre entre langues voisines: vers l’intercompréhension*. Genève: Georg
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Nevelling, C. (2013). “Kiosco, televisión, tomate – das, was automatisch klar ist. Eine Interview-Studie zum sprachenübergreifenden Lernen im Spanischunterricht aus Lehrerperspektive”. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 7/2, 97-129.
- Pinho, A. S. (2008). *Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Tese de Doutoramento).
- Stenberg, K.; Karlsson, L.; Pitkaniemi, H. & Maaranen, K. (2014). “Beginning student teachers’ teacher identities based on their practical theories”. *European Journal of Teacher Education*, 37:2, 204-219. DOI: 10.1080/02619768.2014.882309.

(Footnotes)

- 1 Les noms des étudiants ont été rendus anonymes.

L'évaluation basée sur les indicateurs: une approche adaptée au suivi de projets?

Christian Depover

(christian.Depover@umons.ac.be)

Unité de Technologie de l'Éducation

Université de Mons

Jean-Bernard Cambier

(jeanbernard.cambier@umons.ac.be)

Unité de Technologie de l'Éducation

Université de Mons

Résumé

Cette contribution présente une méthode de suivi-évaluation de projets répondant à l'acronyme SÉBI (Suivi-Évaluation sur la base d'indicateurs). Il s'agit d'une modalité de suivi-évaluation reposant sur des indicateurs à la fois quantitatifs et qualitatifs négociés entre les différentes parties prenantes au projet et mise en œuvre selon une méthodologie associant approche *top down* et *bottom up*.

L'approche SÉBI a fait l'objet d'une enquête d'opinions auprès des partenaires du projet Miriadi de manière à vérifier son adéquation par rapport au suivi-évaluation. D'une manière générale, on peut considérer que l'approche proposée a été bien perçue par les partenaires au projet qui ont toutefois souligné certains aspects contraignants liés principalement à l'exigence imposée de définir les indicateurs de référence à l'occasion des phases initiales du projet.

Mots-clés

évaluation interne, indicateur, qualité, approche SMART, enquête d'opinion

1. Une approche de l'évaluation interne basée sur la définition d'indicateurs

Lors de la soumission du projet Miriadi à la Commission européenne, le choix a été fait de confier à un des partenaires du projet la prise en charge du suivi-évaluation. En acceptant cette responsabilité, l'université de Mons s'est positionnée en tant qu'évaluateur interne. Par rapport à ce mandat, il s'agissait de porter un regard constructif, mais aussi critique, sur l'évolution du projet tout en étant partie prenante à celui-ci.

Il est cependant clair que par son positionnement l'évaluateur interne ne peut prétendre à l'indépendance et à l'objectivité habituellement associées à l'évaluation externe qui est placée sous la responsabilité d'intervenants dont on s'est assuré qu'ils n'ont pas de lien direct avec le projet ou d'intérêts susceptibles d'entrer en conflit avec les objectifs poursuivis par celui-ci.

La posture d'un évaluateur interne dans le suivi-évaluation d'un projet et souvent complexe à gérer car il doit à la fois développer une connaissance suffisante du projet pour fournir des indications précises et contextualisées et garder une indépendance telle que ses recommandations seront formulées sans aucune suspicion de parti pris ni favorable ni défavorable au projet.

Indépendamment des limites que nous venons d'évoquer, il est important, pour asseoir sa crédibilité, que l'évaluation interne soit menée de la manière la plus stricte en s'appuyant sur des critères précis sur lesquels se sont accordés les partenaires.

Pour cette raison, nous avons choisi de privilégier une approche centrée sur la définition rigoureuse d'indicateurs en respectant une méthodologie que nous présenterons plus avant dans ce texte. A ce niveau, les indicateurs retenus pour une évaluation interne seront distincts de ceux habituellement utilisés dans le cadre d'une évaluation externe. Ces derniers seront plus globaux et centrés sur des résultats attendus sinon à la fin du projet du moins à un stade déjà avancé: il s'agit avant tout d'indicateurs d'impact portant sur des aspects tels que la pertinence, l'efficacité, l'efficience, la durabilité et les effets du projet sur son environnement et sur la société en général.

Une autre caractéristique habituellement associée à l'évaluation interne c'est qu'elle est menée en étroite collaboration avec les acteurs du projet de manière à se donner toutes les chances d'atteindre les objectifs communs, bien connus et partagés par tous.

Pour atteindre sa pleine efficacité, il est important que l'évaluation interne trouve sa place au sein même du projet de sorte que la prise d'informations soit régulière et continue et que les ajustements nécessaires puissent se dérouler dans les délais les plus brefs.

Il est important de souligner que le rôle de l'évaluation interne consiste à mettre à la disposition de la structure chargée du pilotage du projet les informations recueillies sous une forme adaptée à la prise de décision, mais qu'il ne s'agit en aucune façon de se substituer à celle-ci en empiétant sur ses prérogatives en matière de direction et de gestion du projet.

Dans cette contribution, nous nous proposons de présenter d'une part, la méthodologie développée pour mettre en place cette évaluation interne que nous désignerons par l'acronyme SÉBI pour suivi-évaluation sur la base d'indicateurs et, d'autre part, de faire état de la manière dont celle-ci a été perçue par les acteurs à travers les réponses à un questionnaire d'avis.

2. Méthodologie

L'approche SÉBI repose sur la définition d'une liste d'indicateurs qui ont été dégagés à l'occasion d'une démarche itérative à partir des objectifs annoncés par le projet et de la perception de ceux-ci par les acteurs en particulier les responsables de chacun des 14 lots de travail prévus (à l'exception du lot 8 qui était précisément celui portant sur l'évaluation interne).

Cette liste d'indicateurs a été proposée, dans un premier temps, par l'équipe prenant en charge l'évaluation interne aux différents responsables de lots sous la forme d'une matrice d'évaluation; ces derniers les ont ensuite amendés en fonction de la manière dont ils s'étaient approprié les objectifs du lot dont ils assumaient la charge. Les responsables de lots avaient également la possibilité de proposer de nouveaux indicateurs susceptibles de mettre en évidence certains aspects ou produits associés aux lots dont ils assuraient la guidance.

Une première série d'indicateurs une fois établie, ceux-ci ont été à nouveau soumis aux différentes parties prenantes du projet pour être validés et aboutir

à une matrice d'évaluation telle que celle qui est présentée dans la suite de ce rapport (annexe 1).

Ce processus a conduit à définir une matrice d'évaluation qui servira de référence tout au long du projet même si celle-ci pourra toujours être réajustée pour prendre en compte certaines évolutions non prévues au départ sans toutefois s'écarter des objectifs initiaux. Le caractère itératif de la démarche sur lequel nous reviendrons peut ainsi être préservé tout au long du projet et éviter de cette manière de trop figer les choses dès le départ.

La démarche proposée combine une approche *top down* et *bottom up*. L'approche *top down* prend appui à la fois sur les objectifs du projet tels qu'ils ont été définis dans le dossier de candidature et sur la formulation d'une matrice de cadre logique qui formalise ces objectifs et les articulent par rapport à un ensemble d'indicateurs. La composante *bottom up* est prise en charge par les responsables de lots qui ont l'occasion de proposer leurs propres indicateurs qui viendront compléter ceux établis par l'équipe responsable de l'évaluation (figure 1).

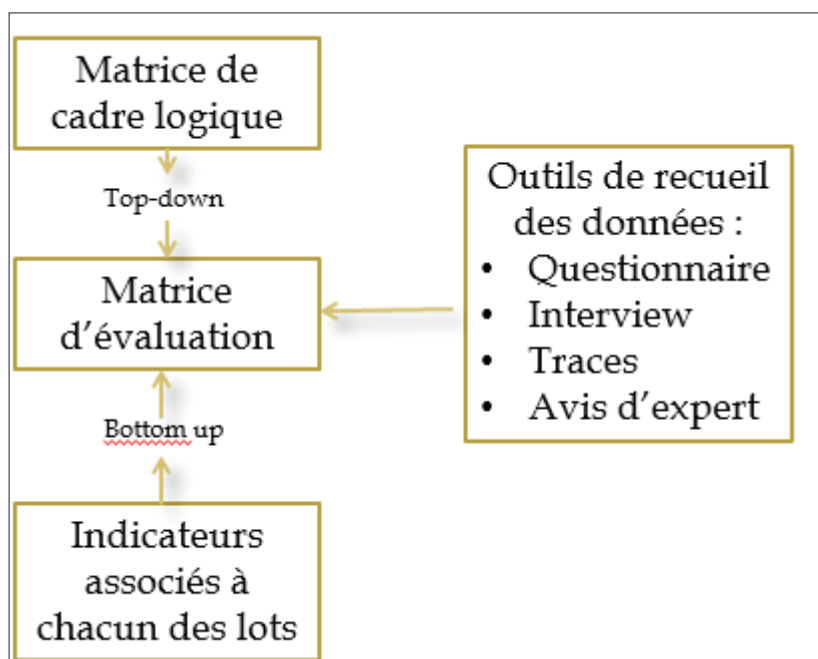


Figure 1. Elaboration de la matrice d'évaluation

En s'inspirant de la matrice de cadre logique, la matrice d'évaluation qui est proposée précise non seulement les objectifs spécifiques, les indicateurs, mais aussi les sources de vérification. Ces dernières peuvent être très variées comme les traces sur un portail Web, les réponses à un questionnaire d'opinions, la validation par les participants au projet ou par des experts externes...

Pour en arriver à un outil réellement exploitable dans le cadre du suivi-évaluation, la matrice d'évaluation proposée comporte également une liste des livrables qui sont attendus ainsi que des indications par rapport à la date prévue pour leur remise et à leur état d'avancement au moment de la prise d'informations.

L'appréciation de l'état d'avancement par référence aux indicateurs peut prendre deux formes selon qu'il s'agit d'indicateurs quantitatifs ou d'indicateurs qualitatifs. Pour les indicateurs quantitatifs, le niveau observé de l'indicateur est relevé au moment de la prise d'informations et comparé au niveau attendu. En ce qui concerne les indicateurs qualitatifs, ces derniers font l'objet d'une prise en charge spécifique à travers des questionnaires d'opinions ou des interviews qui seront analysés afin de compléter les données quantitatives et obtenir ainsi une vision plus nuancée de là où en est le projet à un moment donné de son développement et aussi de tenter de mieux comprendre les difficultés qui ont pu infléchir sa progression.

Comme le soulignent Rao & Woolcock (2003), la complémentarité entre indicateurs quantitatifs et qualitatifs est importante pour en arriver à apprécier toutes les facettes d'un projet et appréhender les détails de son fonctionnement. Gibson & Woolcock (2008) insistent sur le fait que la proportion de chacun de ces deux types d'indicateurs dépend de la nature du projet. En particulier, les projets relevant des sciences humaines et sociales exigent généralement la prise en compte de nombreux aspects qualitatifs parfois difficiles à quantifier de manière stricte ce qui n'empêche pas d'avoir à l'égard de ces indicateurs les mêmes exigences de précision que celles qu'on peut formuler à l'égard des indicateurs quantitatifs. Comme le soulignent Martin & Sauvageot (2009, p.31) «il existe toujours un moyen de mesurer la qualité dès que la qualité recherchée est correctement définie».

Des auteurs comme Brilleau (2004) ou Martin & Sauvageot (2009) nous proposent un certain nombre de caractéristiques permettant de définir ce qu'est un bon indicateur en insistant sur sa pertinence, sa capacité à résumer l'information sans la déformer, sa précision, sa comparabilité, sa fiabilité et son actualité. Les auteurs insistent également sur le fait que les indicateurs doivent

être peu sensibles aux événements indépendants des politiques ou des programmes qu'on veut évaluer et ne pas être directement manipulables par les parties prenantes au projet.

Les qualités attendues des indicateurs les plus souvent adoptés par les principales organisations internationales qui soutiennent le développement de l'éducation dans le monde peuvent se résumer à travers l'acronyme SMART (Hadjaj-Castro & Wilbeaux, 2007), à savoir:

- Spécifiques et univoques
- Mesurables à un coût raisonnable
- Acceptables (c'est-à-dire qu'il existe un accord entre les partenaires du projet sur les indicateurs qui seront retenus)
- Réalistes (il est possible de les atteindre)
- Temporels (mesurables dans la période de temps définie).

A titre d'illustration, nous présenterons en annexe un extrait de la matrice d'évaluation correspondant au lot 3 où l'on retrouve dans le premier encadré les objectifs spécifiques poursuivis par le lot, les indicateurs de résultat associés à chacun de ces objectifs et les sources de validation. Par rapport à ces dernières, on peut voir qu'il est fait appel à des traces informatiques disponibles à partir du portail du projet pour les indicateurs quantitatifs et que, pour les indicateurs qualitatifs, on s'appuiera notamment sur des questionnaires d'opinions et des avis d'experts.

Le deuxième encadré reprend chacun des objectifs et prévoit des zones permettant de préciser, pour chaque indicateur, les niveaux initial, intermédiaire et final attendus ainsi que le niveau observé au moment de la prise d'informations.

Le troisième encadré fait référence au moment où il est prévu que chacun des trois questionnaires sera disponible ainsi que les données et les rapports d'analyse y afférant.

3. Procédure de recueil et de traitement des informations

Même si fondamentalement l'approche SÉBI s'inscrit dans la continuité et la permanence, les prises d'informations se sont concentrées sur certaines étapes de l'avancement du projet. Ainsi, une première prise d'informations a eu lieu à l'issue de la première année du projet, une deuxième après la deuxième année

et la troisième est programmée avant la réunion finale qui clôturera le projet de manière à disposer des éléments qui permettront de faire un bilan des réalisations et de proposer certains ajustements favorables à la pérennisation du dispositif.

A l'issue de la première année, la prise d'informations s'est déroulée sur la base d'un document numérique à compléter par chacun des responsables de lots en coordination avec les partenaires associés au lot considéré. Par la suite, pour prendre en compte certaines difficultés d'encodage rencontrées par les répondants, un formulaire en ligne a été proposé qui, au vu des réactions des personnes concernées, a donné toute satisfaction.

Une fois les données collectées pour l'ensemble des lots, un retour d'informations a été réalisé vers la coordination du projet et un rapport circonstancié a été produit en toute indépendance par l'équipe en charge de l'évaluation. Ce rapport a fait ensuite l'objet d'une analyse par la coordination du projet qui avait en charge de proposer des mesures d'ajustement prenant en compte les constats réalisés.

Finalement, le rapport et les mesures d'ajustement proposées ont été transmis à l'ensemble des partenaires qui ont eu l'occasion de réagir avant que soit produit le rapport définitif.

La réalisation complète du cycle d'évaluation que nous venons de décrire est en pratique pénalisée par les délais de réponse trop longs des personnes concernées ainsi que par des difficultés de compréhension des exigences qui ont entraîné, pour certains lots, plusieurs va-et-vient entre les personnes concernées. Lors de la première prise d'informations, ces difficultés se sont traduites par un délai de l'ordre de six mois entre le lancement de la procédure d'évaluation et la diffusion du rapport finalisé.

Par rapport à ce qui est attendu d'une telle évaluation à savoir agir directement sur le déroulement du projet pour mieux l'ajuster à ses objectifs, de tels délais sont bien évidemment rédhibitoires. Toutefois, lors de l'évaluation qui s'est déroulée à l'issue de la seconde année, le cycle complet a pu être réalisé en moins de deux mois et on peut penser que, lors de la prochaine occurrence, les délais pourront être significativement réduits pour en arriver à boucler l'ensemble des opérations en moins d'un mois, ce qui nous paraît un délai raisonnable par rapport aux effets recherchés. De plus, il ne faut pas non plus négliger l'importance des échanges qui se mettent en place au sein du partenariat durant le cycle d'évaluation lui-même et qui conduisent aussi à des ajustements et à des régulations au sein des lots et

entre les lots dont il ne faudrait pas sous-estimer le rôle dans l'économie générale du projet.

4. Présentation de l'enquête

4.1 Élaboration du questionnaire

Le questionnaire a été élaboré en prenant en compte les éléments habituellement évoqués comme les points forts et les points critiques associés à l'évaluation sur la base d'indicateurs. Certains éléments évaluatifs ont également été introduits suite aux réactions des partenaires durant la première année de fonctionnement de cette modalité de suivi-évaluation.

Le questionnaire soumis aux partenaires comportait 13 questions à réponses choisies présentées sous la forme d'échelles de Likert comportant trois propositions exception faite d'une question à laquelle étaient associées cinq propositions. Une question ouverte, permettant aux répondants d'exprimer librement leur opinion sur la manière dont l'évaluation, a été mise en œuvre était également proposée.

Outre ces questions, des zones de réponse ont également été prévues de manière à recueillir certains éléments d'identification des répondants.

4.2 Public concerné par l'enquête

L'enquête a été transmise sous la forme d'un questionnaire électronique à partir de septembre 2014 et a été accessible durant une période de un mois. Au cours de cette période, 23 répondants se sont manifestés. Ces répondants étaient associés aux différents lots définis par le projet à l'exception des lots 8 et 9 qui concernaient respectivement l'évaluation interne et externe pour lesquels il nous a paru normal de ne pas solliciter les personnes impliquées. Aucune réponse ne nous est parvenue des partenaires directement impliqués dans le lot 14. Exception faite de ces lots, nous pouvons considérer que le partenariat est bien représenté dans les réponses au questionnaire même si certains lots sont surpondérés (c'est le cas notamment du lot 4).

5. Présentation et analyse des résultats de l'enquête

		Pas du tout d'accord	Partiellement d'accord	Totalement d'accord	
Proposition 1	Permet le suivi/évaluation efficace d'un projet.				
	Observations	1	11	11	
	Fréquences	4.35	47.83	47.83	
Proposition 2	Permet de réguler/ ajuster efficacement un projet en fonction de ses objectifs.				
	Observations	0	8	15	
	Fréquences	0	34.78	65.22	
Proposition 3	Fournit aux responsables du projet (Lyon) des informations intéressantes sur le déroulement d'un projet.				
	Observations	0	12	11	
	Fréquences	0	52.17	47.83	
Proposition 4	Donne à chacun des responsables de lot une vue précise de l'avancement du lot qu'il pilote.				
	Observations	0	17	6	
	Fréquences	0	73.91	26.09	
Proposition 5	Donne aux responsables de lot une vue d'ensemble de l'avancement du projet.				
	Observations	0	11	12	
	Fréquences	0	47.83	52.17	
Proposition 6	Permet à chacun des partenaires de se situer par rapport au projet dans son ensemble.				
	Observations	1	17	5	
	Fréquences	4.35	73.91	21.74	
Proposition 7	Est surtout utile au responsable du projet (Lyon).				
	Observations	3	14	6	
	Fréquences	13.04	60.87	26.09	

Tableau 1. Synthèse des données issues des échelles de Likert relatives aux avantages et difficultés associés à l'approche SÉBI.

Le tableau 1 présente une synthèse des réponses enregistrées aux sept premières questions de l'enquête qui concernent les principaux avantages et difficultés associés à l'approche SÉBI.

Les six premières questions donnent une vue positive de la perception de l'évaluation par les partenaires du projet. En fonction des données recueillies, on peut donc considérer que les partenaires qui se sont exprimés partagent une vue positive de l'approche SÉBI et que l'intérêt principal d'une telle approche qui est de permettre une régulation efficace du déroulement du projet par rapport à ses objectifs est correctement perçu. En effet, l'élément qui a enregistré l'adhésion la plus large (65 % d'accord total) concerne directement la fonction principale du suivi-évaluation sur la base d'indicateurs à savoir le fait qu'elle permet de réguler/ajuster efficacement un projet en fonction de ses objectifs

Par rapport à cette perception globalement positive, quelques nuances sont toutefois à apporter. Ainsi, deux propositions sont caractérisées par un taux élevé d'adhésion partielle. Il s'agit des 4 et 6 qui ont enregistré une fréquence associée à l'accord partiel de l'ordre de 73%. La première proposition concerne les responsables de lots et plus particulièrement le fait que l'évaluation sur la base d'indicateurs leur donne une vue précise de l'avancement du lot qu'ils pilotent. La question 6 met en évidence le fait que l'approche SÉBI permet à chacun des partenaires de se situer par rapport au projet dans son ensemble. Un seul répondant à la question 1 et un à la question 6 ne s'estiment pas du tout d'accord par rapport à la proposition qui leur est soumise quant aux avantages de l'approche SÉBI.

L'interprétation des réponses à la proposition 7 est plus délicate, car un désaccord ou un accord partiel à cette proposition peut signifier soit que l'on considère que l'approche SÉBI n'est pas seulement utile au responsable du projet ce qui est une vue plutôt positive du mode d'évaluation proposé soit qu'on considère qu'elle n'est pas utile au responsable du projet ce qui représente une connotation plutôt négative. Malheureusement les réponses enregistrées à la question ouverte ne nous permettent pas de trancher entre ces deux interprétations.

		Pas du tout d'accord	Partielle-ment d'accord	Totalement d'accord	
Proposition 8	Les indicateurs doivent être définis avant que le projet ne démarre ou au tout début de celui-ci.				
	Observations	2	15	6	
	Fréquences	8.7	63.22	26.09	
Proposition 9	Les indicateurs doivent être définis par une personne qui n'est pas directement impliquée dans le projet.				
	Observations	13	10	0	
	Fréquences	56.52	43.48	0	
Proposition 10	Les indicateurs doivent être définis par chacun des responsables de lot.				
	Observations	2	16	5	
	Fréquences	8.7	69.57	21.74	
Proposition 11	Les indicateurs doivent être définis par le responsable du projet (Lyon).				
	Observations	8	13	2	
	Fréquences	34.78	56.52	8.7	

Tableau 2. Synthèse des données issues des échelles de Likert relatives aux modalités de mise en oeuvre de l'approche SÉBI.

Les propositions 8 à 11 concernent directement la manière dont l'approche SÉBI est mise en place et plus particulièrement un aspect primordial dans cette approche qui est la définition des indicateurs.

Par rapport au choix de la ou des personnes qui doivent définir les indicateurs, plusieurs tendances peuvent être dégagées. Il semblerait que la proposition 9 selon laquelle les indicateurs pourraient être définis par une personne qui n'est pas directement impliquée dans le projet soit globalement refusée par les répondants qui semblent privilégier une approche plus consensuelle faisant intervenir l'ensemble des responsables de lots (proposition 10). Cette préférence

nous paraît en partie confirmée par les réponses à la proposition 11 qui porte sur la définition des indicateurs par le responsable du projet qui ne rallie que partiellement l'adhésion des répondants.

Pour conclure par rapport à cet aspect, il semble que les réponses observées supportent le mode de travail qui a été proposé dans l'approche SÉBI à savoir la combinaison d'une approche *top down* où une partie des indicateurs sont proposés par l'équipe responsable de l'évaluation sur la base du cadre logique défini au lancement du projet et d'une approche *bottom up* où les indicateurs émergent des acteurs directement impliqués dans le projet. Cette approche combinée laisse une place importante à la concertation qui permet d'aboutir à des indicateurs équilibrés, c'est-à-dire à la fois pertinents et réalistes par rapport à l'économie d'ensemble du projet.

Par rapport à la proposition 8, les avis sont partagés sur le fait que les indicateurs doivent être définis avant le démarrage du projet ou au tout début de celui-ci alors qu'il s'agit d'un aspect crucial dans la logique d'une approche par indicateurs. Des indicateurs flottants ne constituent en effet pas des référents fiables pour servir de base à un suivi-évaluation efficace. Toutefois, ce point de vue exprimé par des acteurs fortement impliqués dans le projet est compréhensible, car les indicateurs qui ont été définis dans le cadre d'une négociation qui a eu lieu en tout début de projet constituent des contraintes qu'il est parfois tentant d'alléger en baissant certaines exigences ou en oubliant certains engagements.

Les informations relatives aux indicateurs devraient être recueillies (question 13)	Observations	Fréquences
Une fois par année.	5	21,74
Deux fois par année.	8	34,78
Chaque mois.	1	4.35
Selon une fréquence adaptée à chaque indicateur.	9	39.13

Tableau 3. Fréquence selon laquelle les répondants estiment préférable de recueillir les informations relatives aux indicateurs.

Le tableau 3 fait référence à la fréquence à laquelle le suivi-évaluation pourrait être réalisé. Au vu des résultats, on peut considérer que les acteurs en redemandent puisque seulement 21% considèrent que la fréquence retenue

dans le cadre du projet à savoir une fois par an est suffisante alors que près de 40% s'expriment clairement pour une fréquence plus grande.

La question ouverte permettant de formuler des remarques et commentaires complémentaires ou de préciser les réponses fournies aux échelles d'opinions a retenu l'attention d'un nombre limité de répondants (8 sur 23).

Plusieurs types de commentaires sont néanmoins apparus. Tout d'abord, des commentaires sur les aspects techniques regrettant un certain manque de souplesse dans le format de présentation de la matrice d'indicateurs qu'il s'agissait de compléter. Ce type de commentaires a été pris en charge lors de la deuxième passation en proposant un formulaire en ligne plus aisé à compléter et indépendant des logiciels habituellement utilisés par les répondants. Un deuxième groupe de commentaires concernent directement le mode de définition des indicateurs. Plusieurs répondants estiment en effet prématuré de les définir en début de projet ou encore jugent trop contraignant de ne pas pouvoir les ajuster en cours de projet. Enfin, quelques commentaires remettent en cause l'approche SÉBI au nom d'une certaine conception du travail universitaire qui ne devrait pas être bridé par des contraintes de résultat à l'image de ce qu'on peut trouver en entreprise.

Conclusions

D'une manière générale, on peut considérer que la méthodologie de suivi-évaluation basée sur les indicateurs a été jugée favorablement par les partenaires du projet. Ainsi, l'intérêt de la démarche *bottom up* faisant intervenir directement les partenaires a été souligné de même que la nécessité de privilégier le caractère interne de l'évaluation plutôt que de faire appel, notamment pour la définition des indicateurs, à des personnes qui ne seraient pas directement impliquées dans le projet.

L'aspect contraignant de la méthodologie a également été évoqué en particulier le fait que les indicateurs ont été définis au départ du projet et que les ajustements qui pourront y être apportés par la suite devront faire l'objet d'une négociation et d'un accord des parties directement concernées au sein du partenariat. Pour éviter les glissements, qui au final, risquent de détourner le projet de ses objectifs prioritaires, la renégociation des indicateurs a été volontairement limitée aux situations justifiées par l'intervention de contraintes objectives, comme par exemple lorsque une prise d'information par questionnaire a été reportée pour permettre aux utilisateurs de mieux s'approprier certaines

services avant de les évaluer ou encore, lorsque les outils de recueil de traces se sont révélés trop peu précis pour donner une vision réaliste de l'utilisation de certains services.

La méthodologie SÉBI mise en œuvre dans ce projet concerne un horizon temporel clairement défini et balisé par des échéances fixées au départ. Il s'agit là d'un contexte qui convient bien à l'approche de suivi-évaluation que nous avons proposée. Par contre, il nous paraît difficile d'envisager d'utiliser une telle approche pour des projets dont la durée serait trop longue et les échéances mal balisées.

De même, l'approche que nous proposons ne remplace pas l'évaluation externe qui intervient généralement à la fin du projet, ou en tout cas à un stade avancé de celui-ci et qui s'intéresse plus particulièrement à l'atteinte des résultats attendus à l'issue du projet ainsi qu'aux impacts du projet sur son environnement.

L'approche de suivi-évaluation basée sur les indicateurs occupe, selon nous, une place spécifique dans le champ de l'évaluation de projets à côté d'autres approches souvent complémentaires, parfois concurrentes. Au final, ce qui importe le plus, c'est que ces différentes approches apportent une vision la plus précise et la plus objective possible aux décideurs de manière à ce que ceux-ci prennent les meilleures décisions lorsqu'il s'agira de réguler, de réorienter ou de poursuivre le projet et que les approches évaluatives retenues fournissent aux principaux acteurs du projet les éléments qui leur permettront de retirer les meilleurs bénéfices du projet et d'en assurer la pérennisation une fois la période de financement échu.

Références bibliographiques

- Brilleau, A. (2004). "Les indicateurs liés à la mise en oeuvre des Cadres Stratégiques de Lutte contre la Pauvreté". *STATECO*, 98, Paris.
- Gibson, C. & Woolcock, M. (2008). "Empowerment, deliberative development and local level politics in Indonesia: participatory projects as a source of countervailing power". *Studies in comparative international development*, 43 (2), 151–180.
- Hadjaj-Castro, H. & Wilbeaux, N. (2007). *Indicateurs des actions de développement*. Bruxelles: COTA.

Martin, M. & Sauvageot, C. (2009). *Construire un tableau de bord pour l'enseignement supérieur. Un guide pratique*. Paris: Unesco-IIPE.

Rao, V. & Woolcock, M. (2003). "Integrating qualitative and quantitative approaches in program evaluation". En: Bourguignon, F.J. & Da Silva, L.P. (Eds.). *The impact of economic policies on poverty and income distribution : evaluation techniques and tools*. New York: Oxford University Press.

Annexe 1. Exemple de matrice d'évaluation pour le lot 3.

Lot 3 : Adaptation et évolution des outils dans la perspective du réseau

Objectifs spécifiques	Indicateurs de résultat	Sources de vérification
Faciliter le travail en commun à distance entre les différents partenaires durant le projet (Obj 3. 1)	Fréquence d’usage du portail par les partenaires (I3.1) : nombre d’accès par mois	Traces sur le portail
Permettre le partage des documents produits par les différents lots (Obj 3.2)	Avis exprimés par les partenaires à propos des outils mis à leur disposition sur le portail (I3.2.1)	Questionnaire d’opinion portant sur la perception et la fréquence d’usage des différentes fonctionnalités du portail (Q3.2.1)
Accueillir et informer toute personne ou organisme intéressé par les objectifs du réseau et lui permettre de le rejoindre (Obj 3.3)	Nombre de documents nouveaux partagés sur le portail par mois (I3.2.2)	Inscription sur l’espace de travail du projet
	Nombre cumulé de personnes ayant rejoint le réseau (I3.3.1)	Inscription sur l’espace de travail du projet
Gérer et donner accès à des ressources libres en intercompréhension (Obj 3.4)	Nombre cumulé d’organismes qui sont devenus partenaires associés (I3.3.2)	
	Nombre d’accès aux ressources libres en intercompréhension par mois (I3.4)	Traces sur le portail
Gérer et donner accès une banque d’activités centrées sur l’intercompréhension (Obj 3.5)	Nombre d’accès à la banque d’activités par mois (I3.5.)	Traces sur le portail

Gérer et donner accès à un générateur de sessions pédagogiques (Obj 3.6)	<p>Nombre d'accès au générateur de sessions par mois (I3.6.1)</p> <p>Nombre total de sessions créées (I3.6.2)</p>	<p>Traces sur le portail</p> <p>Traces sur le portail</p>
<p>Livrables</p> <p>Un portail (espace de travail partagé) permettant d'assurer le suivi du projet (Liv 3.1).</p> <p>Un portail permettant d'afficher les informations relatives au projet (Liv 3.2).</p>	<p>Dates de livraison prévues et état d'avancement</p> <p>Échéance finale : mois <input type="text"/></p> <p>État d'avancement (souligner la mention adaptée) : Pas commencé/ en cours/en voie de finalisation/finalisé</p> <p>Échéance finale : mois <input type="text"/></p> <p>État d'avancement (souligner la mention adaptée) : Pas commencé/ en cours/en voie de finalisation/finalisé</p>	<p>Sources de vérification</p> <p>Liste des incidents critiques identifiés à partir du portail</p> <p>Liste des incidents critiques identifiés à partir du portail</p>
Un portail intégrant un outil de gestion des ressources libres en intercompréhension et de la banque d'activités (liv 3.3).	<p>Échéance finale : mois <input type="text"/></p> <p>État d'avancement (souligner la mention adaptée) : Pas commencé/ en cours/en voie de finalisation/finalisé</p>	Questionnaire d'opinions sur la pertinence et les qualités ergonomiques des ressources libres en intercompréhension (Q3.3)

Un portail intégrant un générateur de scénarios pédagogiques (liv 3.4).	<p>Échéance finale : mois <input type="text"/></p> <p>État d'avancement (souligner la mention adaptée) : Pas commencé/ en cours/en voie de finalisation/finalisé</p>	Questionnaire d'opinions sur la pertinence et les qualités ergonomiques du générateur de scénarios (Q3.4)
---	--	---

Objectifs	Niveau des indicateurs quantitatifs de résultat (attendu et actuel)			
Obj : 3.1 I3.1	Niveau initial de l'indicateur mois 1 :	Niveau intermédiaire de l'indicateur mois <input type="text"/> :	Niveau final de l'indicateur mois <input type="text"/> :	Niveau actuel de l'indicateur mois <input type="text"/> :
Obj : 3.2 I3.2.2	Niveau initial de l'indicateur Mois 1 :	Niveau intermédiaire de l'indicateur mois <input type="text"/> :	Niveau final de l'indicateur mois <input type="text"/> :	Niveau actuel de l'indicateur mois <input type="text"/> :
Obj : 3.3 I3.3.1	Niveau initial de l'indicateur mois 1 :	Niveau intermédiaire de l'indicateur mois <input type="text"/> :	Niveau final de l'indicateur mois <input type="text"/> :	Niveau actuel de l'indicateur mois <input type="text"/> :
Obj : 3.3 I3.3.2	Niveau initial de l'indicateur mois 1 :	Niveau intermédiaire de l'indicateur mois <input type="text"/> :	Niveau final de l'indicateur mois <input type="text"/> :	Niveau actuel de l'indicateur mois <input type="text"/> :
Obj : 3.4 I3.4	Niveau initial de l'indicateur Mois 25 :	Niveau intermédiaire de l'indicateur mois <input type="text"/> :	Niveau final de l'indicateur mois <input type="text"/> :	Niveau actuel de l'indicateur mois <input type="text"/> :
Obj : 3.5 I3.5	Niveau initial de l'indicateur mois 29 :	Niveau intermédiaire l'indicateur mois <input type="text"/> :	Niveau final de l'indicateur mois <input type="text"/> :	Niveau actuel de l'indicateur mois <input type="text"/> :

Obj : 3.6 I3.6.1	Niveau initial de l'indicateur mois 25 :	Niveau intermé- diaire l'indicateur mois <input type="text"/> <input type="text"/> :	Niveau final de l'indicateur mois <input type="text"/> <input type="text"/> :	Niveau ac- tuel de l'indi- cateur mois <input type="text"/> <input type="text"/> :
Obj : 3.6 I3.6.2	Niveau initial de l'indicateur mois 25 :	Niveau intermé- diaire l'indicateur mois <input type="text"/> <input type="text"/> :	Niveau final de l'indicateur mois <input type="text"/> <input type="text"/> :	Niveau ac- tuel de l'indi- cateur mois <input type="text"/> <input type="text"/> :

Disponibilité des questionnaires associés aux indicateurs et aux livra- bles			
Indicateur	Questionnaire disponible	Données disponibles	Rapport dispo- nible
I3.2.1 Q3.2.1	Mois 03 : <input type="text"/> <input type="text"/> lien Web :	mois 27 : <input type="text"/> <input type="text"/>	Mois 27 : <input type="text"/> <input type="text"/>
Indicateur	Questionnaire disponible	Données disponibles	Rapport dispo- nible
liv 3.3 Q3.3	mois 36 : <input type="text"/> <input type="text"/> lien Web :	Mois 36 : <input type="text"/> <input type="text"/>	mois 36 : <input type="text"/> <input type="text"/>
Indicateur	Questionnaire disponible	Données disponibles	Rapport dispo- nible
liv 3.4 Q3.4	Mois 25 : <input type="text"/> <input type="text"/> lien Web :	mois 28 : <input type="text"/> <input type="text"/> 1	Mois 28 : <input type="text"/> <input type="text"/>

Marcos de referencia para la intercomprensión y su aplicación para la evaluación de competencias plurilingües

Raquel Hidalgo Downing

(rhidalgo@ucm.es)

Universidad Complutense de Madrid

Cristina Vela Delfa

(vela@fyl.uva.es)

Universidad de Valladolid

Resumen

En este artículo se presentan las líneas principales de un *Marco de referencia de las competencias comunicativas y plurilingües de la intercomprensión*, así como de alguna de sus posibles aplicaciones y utilidades en la enseñanza, tanto como forma de evaluación pero también de reflexión en la enseñanza. En la primera parte del artículo se hace un breve repaso de los hallazgos y logros de la corriente intercomprensiva, al tiempo que se destaca la necesidad de sistematización de este enfoque en un documento que reúna de forma clara, accesible y abierta las características específicas de la intercomprensión, así como las competencias que desarrolla y que la distinguen de otros enfoques de aprendizaje. Se presentan los fundamentos y los distintos componentes del texto principal del *Marco de Referencia de las competencias de la intercomprensión del aprendiente*, describiendo las secciones y descriptores principales. En la segunda parte del artículo se propone y discute alguna de las posibilidades

de utilización didáctica del Referencial, por ejemplo a través del trabajo y reflexión sobre las distintas competencias de la intercomprensión.

Palabras clave

didáctica de la incomprensión, discurso publicitario, actitudes lingüísticas, creencias, lenguas emparentadas

Introducción

Cuando la corriente de la intercomprensión cumple más de dos décadas de intenso trabajo y evolución, desde sus orígenes como una forma de lingüística comparada y de didáctica integrada, hasta el día de hoy, plenamente consolidada como didáctica de orientación plurilingüe, las necesidades comunicativas de los individuos y los usos lingüísticos que concurren en las sociedades europeas, frecuentemente multilingües, han sufrido una profunda evolución. Actualmente podemos decir que se materializa la idea que exponía el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2002), pero que enunciaba casi como un desiderátum, cuando decía que el verdadero objetivo lingüístico del ciudadano europeo debía ser el de desarrollar y poner en marcha la competencia plurilingüe del individuo; es decir, la capacidad para acoger los conocimientos lingüísticos de un modo integral y flexible, y por tanto para movilizar sus conocimientos lingüísticos y adaptarlos a las variadas y heterogéneas situaciones de comunicación que puede encontrarse en el ámbito profesional, académico, social y personal.

En este tiempo, la corriente intercomprensiva ha avanzado considerablemente tanto en el estudio comparado de las lenguas como en las propuestas didácticas (Le Besnerais, 2009), articulándose, sin embargo, no tanto en escuelas distintas pero sí en grupos con intereses y objetivos de estudio y trabajo distintos, en todo caso desarrollando investigaciones y programas que han evolucionado desde orientaciones textuales hasta programas interactivos de aprendizaje plurilingüe (Jamet, 2009; Capucho, 2010, 2014; Degache & Melo, 2008; Gueidao, Melo-Pfeifer & Pinho, 2009; Olivier, 2013).

Un giro decisivo lo constituye la ampliación a la formación de formadores¹. Ahí se ofrece la posibilidad no solo de adquirir ciertas destrezas intercomprensivas, sino de investigar (a través de la acción pedagógica y de la práctica de la IC) y reflexionar sobre la enseñanza de la IC: los fundamentos y principios, los temas de estudio, las prácticas intercomprensivas, el papel del sujeto en el aprendizaje intercomprensivo, la relación entre las lenguas. La orientación hacia el formador pone sobre la mesa los roles asociados típicamente del profesor: la sistematización de la materia, la organización didáctica, la explicitación de contenidos y programas, la evaluación, la inserción curricular e institucional y la formación profesional. Así pues, a través de esas formaciones surgen las nuevas necesidades que plantea la IC, como una evolución natural del camino realizado, y como un conjunto de cuestiones pendientes y pasos que hay que dar en esta corriente didáctica.

De un modo más o menos intuitivo pero poco sistemático, adaptado a las necesidades del público y de la situación didáctica concreta a la que se enfrentaban, los formadores en IC han evaluado a sus formandos (con exámenes, tests, portfolios y diversos procedimientos de evaluación (Carrasco, 2012, Carrasco & Pishva, 2007, Hidalgo Downing, 2009), para intentar contestar a la pregunta fundamental: ¿qué se aprende en una formación en IC? ¿Cómo se aprende? ¿Para qué se aprende? ¿Hay una progresión en la práctica intercomprensiva?²

Alrededor de estas preguntas se plantea la necesidad de dar un paso adelante y proponer una sistematización de la práctica y formación en IC, que pueda servir de documento común, de marco de referencia, para todos aquellos que deseen acercarse a la práctica intercomprensiva, ya sea para participar en una formación plurilingüe como para organizarla y dirigirla. Esta tarea se ha asumido en el marco del proyecto MIRIADI, como una de las tareas del Lote de trabajo 4, *Referencial* y herramientas de evaluación: el propósito de este grupo de trabajo es precisamente el de ofrecer un conjunto de documentos que sirvan de marco de referencia de la práctica intercomprensiva, y de herramientas de evaluación en progresión. La profesora Maddalena de Carlo, de la Universita

1 Es el tema y tarea fundamental de la plataforma GALAPRO, destinada a la formación de formadores en IC, del proyecto “Formation de formateurs à l’intercompréhension en Langues Romanes”. Lifelong Learning, Comenius, Grundtvig, ICT and Languages n° 135470-PT-2007-KA2-KA2MP.

2 Véase el artículo de Carrasco Perea E., De Carlo, M. (en prensa) para una revisión crítica de los modos y procedimientos de evaluación seguidos hasta el momento en intercomprensión.

di Cassino, dirige el grupo, en el que participan también las profesoras Encarnación Carrasco, Yasmin Pishva, Fabrice Gilles, de la universidad de Lyon y Grenoble, Eric Martin de la Universidad de Barcelona, Ana Isabel Andrade, de la Universidad de Aveiro, y Marie-Christine Jamet, de la Università Ca Foscari de Venecia.

En las secciones siguientes se presentarán los resultados principales de este trabajo colectivo. En primer lugar, plantearemos la necesidad y las funcionalidades de crear un marco de referencia en IC, y a continuación, presentaremos el referencial de las competencias de comunicación y aprendizaje y, muy brevemente, simplemente a modo de conocimiento general pero sin analizarlo internamente, el referencial del formador en IC.

En la segunda parte del artículo llevamos a cabo una presentación sintética de los escenarios de aprendizaje desarrollados en el marco del Proyecto MIRIADI y de los cuestionarios de reflexión y evaluación diseñados para estos escenarios, a partir de la articulación propuesta en el referencial.

1. Principios y funciones de los marcos de referencia

Como hemos expuesto en la introducción, la IC ha avanzado en sus propuestas tanto como para constituir lo que algunos investigadores denominan el “paradigma plurilingüe” (Carrasco & De Carlo, en prensa), que plantea algunos aspectos fundamentales que lo distinguen de otras aproximaciones didácticas de aprendizaje lingüístico.

En primer lugar, el trabajo simultáneo sobre varias lenguas aporta un carácter comparatista y metalingüístico al enfoque de aprendizaje. Además, es novedoso el tratamiento de las destrezas, que puede ser disociado pero también integrado, pero teniendo en cuenta que en la IC se desarrollaron particularmente las destrezas que mejor se adaptan a la práctica de IC (interacción plurilingüe, por ejemplo, en lugar de la producción oral clásica; participación en interacción plurilingüe escrita, en lugar de producción escrita, etc.), lo que conlleva, en realidad, un trabajo de *reinterpretación* de las destrezas clásicas de aprendizaje, así como del papel que desempeñan tanto en la comunicación como en el aprendizaje.

Un tercer aspecto importante de la IC es el lugar que ocupa el sujeto en la formación en IC. El bagaje lingüístico-cultural del sujeto aporta conocimientos previos que son decisivos en la práctica de la IC, porque en este paradigma, la transferencia no es una manifestación del error sino un recurso lingüístico-es-

tratégico y una expresión del conocimiento metalingüístico, que puede ser utilizado de un modo constructivo y rentable pedagógica y estratégicamente.

Pero además, la formación en IC difiere de otros paradigmas de enseñanza de lenguas en el objetivo de aprendizaje, que no se focaliza necesariamente en el dominio lingüístico sino en el desarrollo de capacidades comunicativas y metacomunicativas, así como de competencias transversales de carácter cultural y ético, como el desarrollo de actitudes lingüísticas.

Por último, cabe destacar que, por las características descritas, la formación en un paradigma plurilingüe plantea la dificultad de aplicar las nociones clásicas de evaluación a través de estándares, tests o pruebas, así como de situar niveles de conocimiento y dominio discretos.

Existe ya una tradición europea en la creación de una sistematización de principios reguladores y orientadores en la enseñanza de las lenguas, plasmado en el MCER (Consejo de Europa, 2000), el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) (Consejo de Europa, 2000), el *Cadre de Référence des Approches Plurielles* (CARAP) (Candelier, 2007; Jamet, 2010) y los respectivos marcos o planes curriculares específicos de las lenguas, como el que ha elaborado el Instituto Cervantes para el español (PCIC y Las Competencias clave del profesor de español). Se trata de una tradición no demasiado larga (apenas cumple 15 años) pero que se ha consolidado plenamente, alcanzando una extraordinaria difusión en todos los países europeos (y más allá), lo que demuestra su enorme utilidad, convirtiéndose en documentos fundamentales para todo profesional de la educación en lenguas en Europa pero no solo del entorno europeo (se plantea si lenguas como el árabe pueden acogerse a determinados principios del MCER). Este hecho refleja, como decíamos, la necesidad de este tipo de documentos, así como su multiplicidad y variedad de funciones, principalmente, o inicialmente, en mayor medida, para el profesor, formador y organizador de la enseñanza, pero también para el aprendiz.

Resulta evidente que el MCER sienta las bases de cuáles han de ser los principios de una enseñanza de lenguas que pueda aspirar a obtener unas garantías de calidad y buenas prácticas en todo el continente europeo, teniendo en cuenta la diversidad de países y de contextos educativos; en él, se abordan numerosas cuestiones, como las competencias que se adquieren en el aprendizaje (y no solo los contenidos), pero también los niveles básicos de dominio del idioma, que permiten la elaboración de estándares de evaluación que puedan ser comunes, o al menos no incongruentes, en los distintos contextos de educación en los que se enseñan las lenguas extranjeras.

El PEL (Consejo de Europa, 2000) propone un trabajo más elaborado sobre el sujeto del aprendizaje, entendiendo que la dimensión personal, biográfica y experiencial, desempeña un papel decisivo en el aprendizaje lingüístico, que lo distingue de otros conocimientos o disciplinas, que pueden ser externos al sujeto o a su vida. El trabajo sobre el sujeto, además, aporta la dimensión afectiva y ética sobre el aprendizaje, al introducir una cierta reflexión sobre los usos y valores lingüísticos, relacionado por tanto con la conciencia lingüística y las actitudes.

El CARAP (Candelier, 2007), por otro lado, representa una innovación y un giro, puesto que rompe con la idea de que el aprendizaje lingüístico ha de estar siempre orientado al monolingüismo, e intenta plasmar la necesidad de atender los conocimientos lingüísticos plurales. En particular, recoge las distintas corrientes de enseñanza plural, si bien no se centra en ninguna de ellas, y su carácter más teórico hace difícil su uso para el aprendiente, así como para el formador y programador u organizador de una formación.

Los marcos de referencia existentes ponen de manifiesto, por tanto, que resulta necesario sistematizar los principios de la enseñanza de lenguas, para lograr plantear los objetivos del aprendizaje, la organización de los contenidos, las competencias que se han de adquirir, los sistemas de evaluación, y el reconocimiento externo de las capacidades lingüísticas de los no nativos.

Como hemos discutido en la introducción, existen numerosos trabajos de investigación y reflexión sobre estas cuestiones en el campo de la IC, pero no ha habido hasta el momento una organización sistemática que armonice las distintas propuestas de formación intercomprensiva, y ponga en valor las características y beneficios de la misma.

Los marcos de referencia de la IC nacen, por tanto, con la vocación, en el marco del proyecto MIRIADI, de ir más allá de la práctica de la formación intercomprensiva y ofrecer un marco de reflexión dinámico que permita al aprendiente y al formador hacer explícitas las competencias que se adquieren en la IC. Las finalidades del marco de referencia son múltiples, y en realidad no constituyen un objetivo cerrado, circunscrito a ofrecer un sistema de evaluación más o menos coherente entre los profesionales de la IC. Al contrario, como proponemos en este artículo, el marco de referencia no es sino un punto de partida, un documento de reflexión y al mismo tiempo una herramienta de trabajo, que puede aplicarse a distintas funcionalidades en el entorno de la formación, ya sea en un sentido más restringido de evaluación (el de tener un marco de referencia a partir del cual medir la progresión en el aprendizaje),

como en otros más amplios, que desarrollen las capacidades estratégicas y metacognitivas del aprendiente y del formador.

En la corriente didáctica intercomprensiva, siempre está presente la puesta en práctica la reflexión sobre los roles didácticos y el trabajo simultáneo de formación en IC y de formación de formadores. Las dos facetas, formando y formador, no recaen necesariamente sobre dos personas distintas, sino que pueden encarnarse en el mismo sujeto. Con esta idea, el equipo dirigido por la profesora Maddalena de Carlo ha diseñado dos marcos referenciales, uno dirigido al aprendiente, y otro dirigido de forma más específica al formador, entendiendo que la práctica de la IC pasa por la puesta en marcha de una reflexión inicial por parte del formador sobre qué se aprende, cómo se aprende y para qué se aprende en el paradigma de la IC, pero que las dos facetas son complementarias, y el formador puede servirse igualmente de un Marco del aprendiente para reflexionar y poner en práctica los distintos aspectos que se desarrollan en el paradigma plurilingüe.

Mientras que el Marco Referencial del aprendiente describe las distintas competencias que el formando en IC desarrolla a través de la práctica intercomprensiva, organizadas en torno a varias grandes áreas (el sujeto, las lenguas, la comprensión y la interacción), el Marco Referencial dirigido al formador plantea las competencias que ha de contemplar el profesor o formador en IC. En este caso, las competencias clave se estructuran en torno a tres dimensiones (dimensión lingüístico-comunicativa, dimensión pedagógico-didáctica, dimensión ética y política).³

2. El Referencial de competencias de comunicación y aprendizaje en intercomprensión

Este primer marco de referencia se conforma como “una guía para la programación de las enseñanzas y como una herramienta para la evaluación de las competencias en IC en el marco de una educación orientada al plurilingüismo” (página 1), y se organiza por tanto en una propuesta que desarrolla las competencias tanto de comunicación como de aprendizaje. Entendemos competencia en el sentido de “capacidad para conocer y poner en marcha un conjunto de conocimientos en una situación dada” (Perrenoud, 2001, p. 505).

³ Por razones de espacio, nos centraremos a continuación en el Marco de Referencia del aprendiente en IC.

Los descriptores se articulan en distintos dominios o áreas principales de comunicación y aprendizaje, que son los siguientes:

- 1) El sujeto y el aprendizaje
- 2) Las lenguas y las culturas
- 3) La comprensión lectora
- 4) La comprensión oral y audiovisual
- 5) La interacción plurilingüe

La división de los descriptores en los cinco dominios intenta recoger de manera sistemática la configuración del paradigma plurilingüe, que posee algunas características que le son propias, a las que aludíamos anteriormente, como son: el importante papel del sujeto, la orientación comparatista, el desarrollo de habilidades metacomunicativas y metalingüísticas, el apoyo en los soportes TIC, la reinterpretación de las destrezas, y la transversalidad.

El sujeto y el aprendizaje

El primer dominio hace alusión al papel fundamental que desempeña el sujeto en el aprendizaje, y propone una serie de competencias, que se subdividen en subcompetencias y micro-competencias, en tres niveles, destinadas a estimular al aprendiente a identificar tanto su perfil lingüístico-cultural como su entorno socio-lingüístico para suscitar la reflexión sobre las lenguas a las que está expuesto, así como los usos y valores que se les atribuyen. La organización es por tanto jerárquica y se articula en un desglose progresivo de competencias generales y subcompetencias de mayor especificidad. La articulación en tres niveles permite utilizar las competencias de modos distintos en la práctica de la enseñanza, tanto a efectos de evaluación (en la distinción de niveles, por ejemplo) como de cualquier otro tipo de actividad pedagógica, por ejemplo de carácter reflexivo o de discusión, y aprovechando el grado distinto de especificidad de las competencias descritas.

<i>El sujeto y el aprendizaje</i>		
Conocer el propio perfil lingüístico-cultural y el entorno lingüístico-cultural	Saber crear el propio perfil lingüístico	<p>-Hacer un repertorio de las lenguas que utiliza el aprendiente y determinar los contextos de comunicación en los que las utiliza, para tomar conciencia de la dimensión plurilingüe y pluricultural de su perfil</p> <p>-Organizar y presentar las competencias parciales de las lenguas de su perfil (comprensión, producción, interacción, mediación) poniendo en valor las experiencias de formación en lenguas en los contextos escolares y extra-escolares (especialmente los contactos multilingües y multiculturales)</p>
	Conocer el propio entorno lingüístico-cultural	-Reconocer las lenguas y las culturas presentes en el entorno en el que uno vive, en su familia, escuela, trabajo, y en el universo mediático
Saber organizar el propio aprendizaje en IC		
Desarrollar las actitudes		

Como puede verse en el cuadro, la sección *El sujeto y el aprendizaje* se articula en tres descriptores generales, que se organizan en competencias y micro-competencias específicas.

El trabajo sobre el perfil lingüístico-cultural cobra especial importancia en la IC, puesto que contribuye a tomar conciencia de la competencia plurilingüe del sujeto, y le permite ganar confianza en su propio repertorio como base para la inmersión en una interacción plurilingüe. Asimismo se hace hincapié en el desarrollo de las actitudes lingüísticas, poniendo la atención sobre la conciencia de la diversidad lingüística y sobre la situación de inseguridad que puede generar una situación o interacción plurilingüe.

Las lenguas y las culturas

En este segundo dominio se recogen los conocimientos y competencias que guardan relación con las lenguas y las culturas, alrededor de tres tipos de conocimientos y macro-competencias:

- Tener conocimientos sobre las nociones de lengua y plurilingüismo
- Tener conocimientos sobre las lenguas emparentadas
- Tener conocimientos sobre los vínculos entre las lenguas y las culturas

A diferencia de otros dominios, el aprendiente necesita tener determinados conocimientos, en el sentido declarativo del término, que con frecuencia se adquieren de forma tanto implícita como explícita en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera; en el caso del paradigma plurilingüe, como hemos visto, este conocimiento metalingüístico se manifiesta de un modo más evidente. Algunos de los conocimientos relativos a las lenguas y las culturas han sido ampliamente descritos en el CARAP, y con este marco de referencia se establece un vínculo dinámico, remitiendo a los descriptores del CARAP para dar cuenta de estos conocimientos.

En el dominio *Las lenguas y las culturas* se da cuenta de una de las características vertebradoras del paradigma plurilingüe, el enfoque comparatista. En él, se desarrollan las capacidades y los conocimientos necesarios para establecer relaciones entre las lenguas, conocer y profundizar en las nociones de familia lingüística, pero desde una perspectiva distinta a la habitual en el análisis y reflexión lingüística, puesto que aquí se traslada a la didáctica y se transforma en una competencia, una habilidad del sujeto, que puede utilizar, dando la vuelta por tanto a la idea de la transferencia (influencia del conocimiento de una lengua sobre otra) como un error, algo negativo que hay que evitar.

Asimismo entra en juego la orientación intrínsecamente intercultural del paradigma plurilingüe, al tratarse de un tipo de entrenamiento o formación que trata las lenguas y las culturas en paralelo.

La comprensión lectora

En este dominio se recogen los conocimientos y capacidades que se desarrollan en la comprensión de textos escritos, en cualquier soporte, y se articulan en dos competencias fundamentales:

- Saber movilizar las estrategias generales de comprensión lectora
- Saber movilizar las estrategias de intercomprensión lectora

Cuando un aprendiente se enfrenta a un texto en la lengua extranjera, se sirve y reproduce, ya sea consciente o inconscientemente, de las mismas estrategias que emplea en lengua materna. En la práctica de la IC, el aprendiente se sirve por tanto de esas estrategias generales, pero también desarrolla algunas que son específicas de la IC, a partir de procesos como la comparación y la analogía. Algunas de estas estrategias han sido ampliamente descritas en prácticas de la IC, como el proyecto EuroCom4.

La comprensión oral y audiovisual

A diferencia de la IC para textos escritos, sobre la que existe ya una sólida tradición pedagógica, plasmada en materiales específicos para su desarrollo, la comprensión oral y audiovisual en formato plurilingüe resulta mucho más innovadora, y de difícil sistematización. Por ello, es este precisamente uno de los aspectos más novedosos del Marco de Referencia de la IC: intentar sistematizar las competencias que pueden desarrollarse en la comprensión oral, identificando los puntos específicos de un paradigma plurilingüe en esta destreza. La comprensión oral se articula en cuatro competencias:

- Comprender las características específicas de la comprensión oral
- Movilizar las estrategias generales de comprensión oral
- Aplicar las estrategias de comprensión en detalle
- Movilizar las estrategias de intercomprensión oral

Al igual que en la comprensión lectora, el aprendiente se sirve principalmente de estrategias generales de comprensión oral, pero en el caso de la intercomprensión, al no conocer necesariamente las lenguas previamente, precisa de emplear a fondo esas habilidades (en detalle), poniendo en práctica un acercamiento más consciente de las mismas, lo que le permitirá también movilizar las estrategias de IC oral, específicas, y que consisten en ser capaz de establecer analogías entre lenguas a nivel fonológico, y de reconocer elementos lingüísticos (palabras, frases, enunciados) a partir de los elementos reconocibles. Con todo, se trata de un campo que precisa aun de exploración y estudio.

La interacción plurilingüe

En esta área se recogen las competencias que se desarrollan en la formación intercomprensiva, y que permiten a los aprendientes comprender y participar

en interacciones plurilingües en las que los locutores se expresan en su lengua. Se trata de una de las destrezas de mayor rendimiento pedagógico para la formación en IC, porque permite poner en práctica tanto las habilidades clásicas de comprensión lectora (comprender los mensajes escritos, extraer el sentido, etc.) como de poder interactuar con otros interlocutores de una manera más o menos espontánea y, por tanto, realmente de movilizar los recursos lingüísticos del aprendiente para poder comunicarse. A diferencia de los dominios anteriores, además, la interacción permite la negociación del sentido, poniendo en marcha por tanto también las habilidades metacomunicativas del aprendiente.

Las dos competencias en este dominio son:

- Comprender para interactuar
- Saber participar en una interacción plurilingüe

Siguiendo la progresión clásica desde la identificación de las características de la interacción plurilingüe hasta la participación activa en interacciones plurilingües.

Además de los cinco dominios de competencias, el Marco de referencia para la IC prevé una progresión en tres niveles de IC: (i) inicial, (ii) entrenamiento, y (iii) perfeccionamiento. El nivel inicial recoge las habilidades que se adquieren en una primera aproximación a la IC, ya sea como sensibilización general hacia la diversidad lingüística y cultural, ya sea como trabajo sobre el perfil y el entorno lingüístico-cultural del sujeto; en el nivel de entrenamiento, se adquieren las habilidades de comprensión e intercomprensión para comprender textos en otras lenguas, y una aproximación a la práctica en la interacción plurilingüe; por último, el nivel de perfeccionamiento trabaja sobre las habilidades de la participación en la interacción plurilingüe.

3. Los escenarios de formación del proyecto MIRIADI en el marco del desarrollo de las competencias plurilingües

En el marco de los enfoques plurilingües, tal y como se presentan en páginas anteriores, el proyecto MIRIADI asume entre sus objetivos el diseño de unos escenarios de enseñanza/aprendizaje sobre los que insertar las formaciones curriculares.

La noción de escenario es concebida como un marco de acciones formativas coherentes y encadenadas entre sí de forma progresiva que buscan la satisfacción de un objetivo. Desde un punto de vista epistemológico, se parte de no-

ción de marco de conocimiento o esquema. El concepto de marco da cuenta de cómo los individuos disponen de unos esquemas de naturaleza cognitiva compartidos por todos los miembros de la sociedad que les permiten interpretar correctamente las situaciones a pesar de su complejidad. De hecho, la existencia de marcos es fundamental para organizar las experiencias y, por tanto, para participar en ellas. Pero, además, este concepto sirve para explicar la razón por la que un mismo acontecimiento puede ser interpretado de diferente manera por cada individuo: en tanto que productos de la experiencia social concreta de cada sujeto, los marcos constituyen representaciones mentales únicas. En el caso de nuestro proyecto, los marcos definidos por el generador de escenarios actualizan esquemas de formación en IC, que se actualizan en función de factores como el público meta, la duración de la formación, los contenidos los objetivos de formación.

Desde una perspectiva metodológica, estos escenarios se sostienen en dos principios básicos: 1) los escenarios conducen a la realización de una tarea final de carácter colaborativo -por lo que asumen principios del enfoque por tareas (Ellis, 2003), el enfoque orientado a la acción y el aprendizaje cooperativo y 2) para la realización de esta tarea final, es necesario llevar a cabo una serie de tareas posibilitadoras que demandan la práctica de IC en el seno de intercambios plurilingües (Degache, 2006). En este sentido, el enfoque plural se conjuga con la perspectiva interaccionista, puesto que son las propias interacciones entre locutores de lenguas diferentes las que sirven de base para el desarrollo de las competencias de IC.

El generador de sesiones está concebido como un motor de producción de escenarios contextualizados que responden de forma flexible a las necesidades formativas de un público diverso. Guía al formador en la selección de una serie de variables, en diferentes etapas, que incluyen tanto elementos contextuales, sociolingüísticos, como variables didácticas y tecnológicas. La combinación de estos factores permite la puesta en marcha diferentes sesiones, orientadas a satisfacer las necesidades de formación particulares de un público meta específico⁴.

La flexibilidad en la organización y planificación de sesiones, ofrecida por el generador, otorga una especial relevancia al trabajo realizado en el refe-

4 El diseño y elaboración del generador y de los escenarios didácticos ha sido tarea del LOTE 5 del proyecto Miriadi, *Scenarios*, dirigido por la Profesora Arlette Séré, de la Universidad Complutense de Madrid, e integrada por los participantes siguientes: Covadonga López Alonso, María Matesanz, Raquel Hidalgo, Cristina Vela y Teresa Cantudo.

rencial, puesto que este define niveles de IC, es decir niveles de acceso a la práctica plurilingüe o bien de acceso, o de aprendizaje; en todo caso, pueden servir como punto para articular los marcos pedagógicos. La versatilidad del generador de sesiones se ha logrado mediante el diseño de dos tipos de escenarios didácticos, el de los escenarios prediseñados, con o sin modificaciones y el de los escenarios a la carta. En este trabajo nos interesan particularmente los primeros, los escenarios que han sido propuestos en la plataforma MIRIADI. A continuación sintetizamos las siete opciones que se han diseñado en este proyecto.

Por un lado, se proponen tres escenarios orientados al desarrollo de competencias lingüísticas en perfeccionamiento, denominados respectivamente: STIC⁵ 1, STIC 2, STIC 3. Cada uno de ellos orientado a uno de los niveles previstos en el Marco de Referencia para la IC: 1) iniciación 2) entrenamiento 3) perfeccionamiento. Estos tres escenarios tienen un público meta generalista, que se corresponde con cualquier nivel de formación, salvo el de la educación primaria.

Por otro lado, los escenarios STIC 4 y STIC 5, se orientan específicamente a un público de educación primaria. En este caso, la propia edad de los aprendientes limita la formación al nivel de iniciación. El primero prioriza la formación y sensibilización lingüística, mientras que el otro asume un enfoque más interdisciplinar e intercultural.

Además, se ha propuesto un sexto escenario STIC 6 que se dirige a un público general, por lo que es adaptable a cualquiera de los tres niveles del Marco de Referencia para la IC. A diferencia de los otros escenarios, de orientación lingüística o cuyo foco principal es el aprendizaje lingüístico, este escenario STIC 6 responde al objetivo de desarrollar el componente intercultural, y posee, por tanto, una orientación transdisciplinar (porque podría aplicarse en principio a cualquier disciplina) y transversal.

Finaliza la serie con el STIC 7, que posee características particularmente interesantes, debido a su orientación profesional. Se dirige a un público en formación básica o formación continua, dentro de recorridos libres o reglados de formación profesional. La formación profesional fue abordada en anteriores

5 Las siglas STIC se corresponden con los términos franceses: *Scénario Type d'IC*. Su traducción al español sería: Escenario Tipo de IC. Al tratarse de un grupo de trabajo plurilingüe, hemos optado por mantener una nomenclatura, en este caso la francófona, para dar unidad a la terminología empleada.

proyectos del equipo, como en el caso del Proyecto GALAPRO (Carrasco, Degache & Pishva, 2008), como hemos aludido anteriormente. Este proyecto busca la formación de profesores en competencias de IC. Sin embargo, el STIC 7 de MIRIADI se propone como objetivo fundamental dar respuesta a otros perfiles profesionales (Capucho, 2012; Deransart, Sesma & Thomas, 2012) que pueden sentirse atraídos por las aproximaciones plurilingües, sea el caso de estudios en Turismo, Comunicación u otras titulaciones de orientación profesional. Este escenario combina las competencias lingüísticas, pero con una atención menor y menos focalizada o explícita a los aspectos y estrategias metalingüísticas, con otras competencias; por ello, pueden adquirir relevancia otras, como las interculturales, así como aquellas que desarrollan directamente cuestiones y competencias estrategias profesionales. La variedad de los contextos afectados por este escenario obliga al investigador a llevar a cabo una importante labor de reflexión.

Además del público meta y los objetivos generales de la formación que un formador u organizador puede plantearse, los escenarios didácticos ofrecen asimismo el desarrollo de una serie de competencias, que pueden presentarse en consonancia con los objetivos de la formación, o bien como una referencia o un marco de evaluación u auto-evaluación, es decir, como un modo de establecer qué se ha de adquirir o aprender en la formación que deseamos poner en práctica. Para ello, hemos utilizado el Marco de Referencia de la IC elaborado por el Lote 4, con la intención de integrar las competencias en IC en los escenarios, así como para ofrecer una posible, primera aplicación del Marco de Referencia a la práctica.

4. Los cuestionarios como herramienta de evaluación de las competencias plurilingües

Para cada uno de estos escenarios se ha diseñado un cuestionario dirigido a evaluar las competencias desarrolladas en los recorridos formativos propuestos. Tomando como punto de partida la lista de competencias incluidas en el Referencial y seleccionadas en cada uno de los escenarios, se fueron proponiendo una serie de preguntas que el aprendiz o formador puede contestar, a fin de ver en qué medida ha adquirido esas competencias. En estas páginas que siguen, comentaremos con más detalle el cuestionario diseñado para los STIC 1, que con ciertas variaciones, se ha tomado como base para otros escenarios.

El cuestionario se divide en cinco secciones, cada una de ellas dedicada a una de las siguientes áreas de trabajo:

- 1) el perfil lingüístico-cultural de los participantes y el entorno socio-lingüístico.
- (ii) la relación del sujeto con el proceso de enseñanza/aprendizaje.
- (iii) la reflexión metalingüística, la comparación entre lenguas y el componente estratégico en IC.
- (iv) la reflexión intercultural.
- (v) la evaluación de las estrategias de interacción en entornos plurilingües.

4.1. El perfil lingüístico

En la primera sección las preguntas tratan sobre los conocimientos lingüísticos de los participantes, con la intención de que describan el repertorio de las lenguas que conocen, pero incidiendo de forma clara en las diferentes destrezas; de manera que se busca la reflexión sobre las competencias de comprensión y producción oral y escrita, pero también, muy particularmente sobre la destrezas de interacción y mediación, según el modelo del MCER. Estas dos últimas destrezas, interacción y mediación, quedan reflejadas en preguntas como:

¿En qué lenguas eres capaz de llevar a cabo una comunicación?

LENGUAS	CONVERSACIÓN BÁSICA	CONVERSACIÓN FLUIDA	CONVERSACIÓN AVANZADA

¿En qué lenguas eres capaz de ayudar a alguien a comprender lo que se dice o a expresar algo?

Asimismo, se busca una breve reflexión sobre la propia biografía lingüística y sobre el contexto sociolingüístico de los participantes, con preguntas dirigidas a identificar experiencias plurilingües, como viajes, y contextos de formación. Estas preguntas tienen un doble valor, por un lado, sirven como herramienta de evaluación previa para el formador, por otro lado, constituyen una tarea de reflexión formativa para el participante en la sesión.

En la versión del cuestionario adaptada al público profesional se proponen preguntas más específicas que buscan identificar los contextos plurilingües del desempeño profesional de los trabajadores, así como sus actitudes en dichos contextos:

¿Haces uso de alguna lengua extranjera en tu actividad profesional?

(1- Totalmente de acuerdo; 4- en desacuerdo; NS- No sabe)

	1	2	3	4	NS	Indique la(s) lengua(s)
Utilizo lenguas extranjeras todo los días (indique cuáles)						
Uso muy a menudo (al menos una vez por semana) lenguas extranjeras (indique cuáles)						
Muy raramente (menos de una vez al mes) necesito usar lenguas extranjeras (indique cuáles)						
Solo utilizo una lengua extranjera (indique cuál)						
No utilizo nunca lenguas extranjeras						

Cuando participas (o cuando debes participar) en reuniones internacionales, ¿cuál es (será) tu actitud ante las lenguas extranjeras ?

	1	2	3	4	NS
Nunca he participado en una reunión internacional					
No me atrevo a tomar la palabra en una lengua extranjera					
Me siento ridículo cuando hablo una lengua extranjera					
Lo importante es lograr comunicar					

Cuando tengo que hablar con un colega en una lengua extranjera me siento incómodo					
No utilizo nunca mi lengua materna en las reuniones internacionales					
En las reuniones internacionales hablo siempre inglés					
En las reuniones internacionales intento hacerme entender en mi lengua materna					

(1- Totalmente de acuerdo; 4- en desacuerdo; NS- No sabe)

Se cierra este bloque de preguntas con una serie destinada a reflexionar las actitudes lingüísticas y ante el aprendizaje de lenguas, que prepara los contenidos y temas de la sección siguiente:

¿Te sientes motivado para aprender lenguas extranjeras?

☐ Sí ☐ No

Indique por qué _____

¿Estás aprendiendo alguna lengua extranjera?

☐ Sí ☐ No

Indica cuál y por qué _____

¿Piensas aprender/profundizar otras lenguas extranjeras?

☐ Sí ☐ No

¿Cuáles? ¿Por qué? _____

4.2. El proceso de enseñanza-aprendizaje

Una segunda sección de preguntas responde al objetivo de orientar la reflexión a las particularidades formativas del enfoque plurilingüe de la IC; de ahí que

ofrezca preguntas muy específicas pero también otras más amplias, que invitan a una reflexión más general. A continuación damos dos ejemplos:

Indica tu grado de concordancia con las siguientes afirmaciones:

(1- Totalmente de acuerdo; 4- en desacuerdo; NS- No sabe)

	1	2	3	4	NS
Refuerza las competencias de comprensión ya desarrolladas					
Favorece el aprendizaje debido a las semejanzas					
Dificulta el aprendizaje debido a las semejanzas					
Es una utopía, porque la comunicación entre personas que hablan diferentes LM no funciona					
Es una oportunidad de entrar en contacto con otras culturas y difundirlas					
Aumenta la posibilidad de acceder a fuentes de información en su versión original					
No merece la pena porque el francés es la lengua dominante					
No merece la pena porque el inglés es la lengua dominante					
Desarrolla el plurilingüismo europeo					
Potencia la movilidad entre países europeos (turismo, trabajo,...)					
otros:					

En tu opinión, ¿para qué sirve aprender una lengua?

En la adaptación del cuestionario a los perfiles profesionales se añaden opciones específicas para este entorno, como estas afirmaciones:

- *Me permite ser más comprensivo con las dificultades de los que tienen que expresarse en una lengua extranjera*
- *Me permite estar más atento a mi propia manera de expresarme cuando hablo con extranjeros*
- *Me permite afrontar más fácilmente la colaboración con colegas que hablan lenguas vecinas*

4.3. La reflexión metalingüística y el componente estratégico en IC

Las preguntas de la sección anterior se continúan con otras orientadas específicamente a las estrategias de aprendizaje de la IC. Estas preguntas tienen una función reflexiva y se contextualizan en el transcurso de una sesión de trabajo en un escenario MIRIADI. Deben ser adaptadas en función del nivel de formación de los participantes, porque algunas pueden manifestar una formulación poco accesible a estudiantes de primaria, por ejemplo, aunque su contenido general es válido para todos los públicos.

Algunas preguntas, como las que recogemos a continuación, van dirigidas a la identificación de creencias y pueden ofrecer un marco de reflexión interesante para los formadores:

<p>¿Qué lenguas te parecen más accesibles a partir de las que conoces? <i>Escríbalas por orden de mayor accesibilidad y diga por qué.</i></p> <hr/> <hr/>
<p>¿Y dentro de las lenguas románicas? <i>Escríbalas por orden de mayor accesibilidad y diga por qué.</i></p> <hr/> <hr/>
<p>¿Crees que se puede aprender a comprender una lengua sin aprender a hablarla primero? ¿Por qué? <i>Desarrolle su punto de vista</i></p> <hr/>

Otras buscan identificar actitudes concretas y estrategias específicas desarrolladas a lo largo de la sesión de trabajo de IC:

	¿Qué estrategias has empleado para comprender esta lengua?				
	Buscar la palabra clave	Identificar la idea principal	Identificar el tipo de texto		
FRANCÉS					
ITALIANO					
PORTUGÜÉS					
CATALÁN					
RUMANO					

¿Cómo has solucionado las dificultades que han encontrado para comprender las lenguas

	Mucho	A veces	Nunca
Traducir las palabras que no entiendes			
Buscar la ayuda de algún compañero			
Consultar los recursos de la plataforma			
Otros, indica cuales			

4.4. La reflexión intercultural

Otra serie de preguntas busca identificar las estrategias interculturales desarrolladas en la sesión de trabajo, a fin de comprobar si la participación en sesiones de IC moviliza las actitudes y creencias sobre las culturas y permite un acercamiento a la alteridad cultural. Ilustramos con un ejemplo:

<p>¿Tenías alguna idea/noción/representación sobre las culturas de los otros participantes antes del comienzo de la sesión?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>¿Han cambiado tus ideas sobre las culturas de los participantes a lo largo de la sesión?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

La perspectiva intercultural asume una especial relevancia en los enfoques, al tratarse de un tipo de entrenamiento o formación que trata las lenguas y las culturas en paralelo, por ello, se pone especial énfasis en este tipo de preguntas. En cualquier caso, más allá de las cuestiones que explícitamente refieren a la interculturalidad, otras muchas de otras secciones también remiten de forma indirecta a esta competencia.

4.5. Estrategias de interacción en entornos plurilingües

Se cierra el cuestionario con una serie de preguntas orientadas a identificar las prácticas comunicativas activadas a lo largo de la sesión. Pueden servir para evaluar las destrezas adquiridas en la formación y orientar nuevas formaciones, puesto que se interesan particularmente por la evaluación del proceso. En este sentido, interesan especialmente las actitudes de los formando ante los escenarios, las actividades propuestas en ellos y el marco de interacción específico implicado por su particular contrato de palabra. Las siguientes preguntas pueden servir para ilustrar esta perspectiva.

<p>¿En qué lenguas has escrito tus mensajes? ¿Por qué?</p> <hr/> <hr/>
<p>¿Has podido comunicarte con personas que se expresaban en lenguas que no conocías? ¿Cómo?</p> <hr/>
<p>¿Cómo evaluarías tu comprensión de los foros? Mala/Aceptable/Buena/ Muy buena ¿Por qué?</p> <hr/>
<p>¿Has propuesto algún tema de debate?</p> <hr/>

Asimismo, se proponen preguntas que busquen la reflexión sobre las particularidades del contexto de la comunicación mediada (Kress & Van Leeuwen, 2001) y sobre los entornos de formación en plataformas de aprendizaje. Estas preguntas indagan sobre la competencia digital de los usuarios, ya que, en cierta medida su participación en los intercambio de formación puede verse condicionada por su acceso y dominio de los entornos de mediación.

Conclusiones

En este trabajo hemos presentado una síntesis de los marcos de referencias desarrollados en los últimos años en didáctica de lenguas. En particular, aquellos que se orientan a la evaluación de las competencias plurilingües. De forma más específica, hemos descrito el referencial diseñado para la evaluación de las competencias en IC por el equipo de trabajo del Proyecto MIRIADI. Se buscaba dar respuesta a algunas preguntas concretas en torno a los procesos de aprendizaje que subyacen en la IC y a la posibilidad de establecer fases que regulen estos procesos o sobre las motivaciones que llevan a los aprendientes hacia estos modelos. Estas preguntas revelaron la necesidad de sistematizar la práctica de la IC y los instrumentos que de manera más informal se habían venido usando en las diferentes acciones formativas. Por ello, el fin último consistió en la redacción de un documento común, de un marco de referencia, que fuera de utilidad a formando y formadores que se acercan a la didáctica de la IC.

El resultado de este trabajo es un referencial que articula sus descriptores en cinco dominios:- 1) el sujeto y el aprendizaje, 2) las lenguas y las culturas, 3) la comprensión lectora, 4) la comprensión oral y audiovisual y 5) la interacción plurilingüe- que el proyecto MIRIADI asumen como marco en el desarrollo de sus diferentes escenarios. De hecho, cada uno de los siete STIC manifiesta una inclinación al desarrollo específico de cada una de estas áreas competenciales, si bien todas pueden ser abordadas en cierta medida.

Como punto central en la articulación de esta relación entre los escenarios y el referencial se encuentran los cuestionarios de reflexión y evaluación. En este trabajo, hemos descrito el cuestionario asociado al STIC 1, a fin de clasificar y relacionar cada una de las secciones de preguntas con un área competencial específica. Estos cuestionarios se presentan como una propuesta abierta que debe ser integrada por el formador en cada escenario particular, bien a través de la adaptación de la preguntas o de la reorganización de las mismas. Su función es doble puesto que permite una evaluación formativa, a través de la reflexión en los procesos, como una evaluación del propio resultado, cuando las preguntas son abordadas al final de una sesión de trabajo.

Referencias bibliográficas

- Candelier, M. (Dir.) (2007). *CARAP - Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. (Projet ALC du CELV). Graz: Consejo de Europa.

- Capucho, F. (2010). “Intercompreensão - porquê e como?- Contributos para uma fundamentação teórica da noção”. *Intercompreensão - Redinter*, 1, 85-102.
- Capucho, F. (2014) “Intermar ou les nouveaux défis de l’Intercompréhension”. En Daval, R.; Hilgert, E.; Nicklas, T. & Thomières D. (Eds.) (2014), *Sens, forms, langage. Contributions en l’honneur de Pierre Frath* (pp. 345 - 358). Reims: Ed. Epure.
- Carrasco, E. (2012). “Per una valutazione di qualità, socialmente riconosciuta e istituzionalmente integrata, di e per gli apprendimenti in intercomprensione”. En De Carlo, M. (Coord.) (2012), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo* (pp. 325-342). Italia: Wizarts Editore
- Carrasco, E. & Pishva, Y. (2007). “Connaissance de soi et conscience plurilingue, des requis pour l’approche plurielle Intercompréhension”. En Capucho, M. F.; Alves de Paula, A.; Martins, Degache, C. & Tost, M. (Eds.) (2007), *Diálogos em Intercompreensão* (pp. 109-124). Lisboa, Portugal, Universidade Católica Editora (6-8 de Septiembre de 2007). Recuperado el 3 de septiembre de 2015 del sitio web de REDINTER: <http://redinter.eu/dialintercom/Post/Painel2/10.pdf>
- Carrasco, E. & De Carlo, M. (en prensa). “Evaluer en Intercompréhension ou oser le paradigme plurilingue”. En Bonvino, E. & Jamet, M. C. (Eds.) *Intercomprensione, multilinguismo ricettivo, ibridazione: aspetti linguistici, cognitivi e didattici*. Venezia: EL.LE.
- Consejo de Europa (2000). *Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL)*. Estrasburgo: Unidad de Políticas Lingüísticas UE. Recuperado el 3 de septiembre de 2015 del sitio web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España: <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html>
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)*. Estrasburgo: Unidad de Políticas Lingüísticas UE. Traducción española del Instituto Cervantes- Ministerio de Educación. Recuperado el 3 de septiembre de 2015 del sitio web del Instituto Cervantes: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Degache, C. & Melo, S. (2008). “Un concept aux multiples facettes”. *Les Langues Modernes, Dossier: L’intercompréhension*, 1, 7-14.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Gueidao, A.; Melo-Pfeifer, S.; & Pinho, A. (2009). “Modelages d’intercompréhension. Que font Lês chercheurs Du concept d’intercompréhension”. En Araújo e Sá, M.H.; Hidalgo Downing, R.; Melo, S.; Seré, A. & Vela, C. (Coords) (2008), *A intercompreensão em linguas românicas: conceitos, práticas, formação* (pp. 59-81). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Hidalgo Downing, R. (2009). “Actividades formativas para la auto-evaluación de un programa de aprendizaje plurilingüe”. En Araújo e Sá, M^a H.; Hidalgo, R.; Melo-Pfeifer, S.; Seré, A. & Vela Delfa, C. (Coord.) (2009), *Intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas e formação* (pp. 275-286). Aveiro, Portugal: Fundação João Jacinto Magalhães de l’Universidade de Oficina Digital.
- Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de segundas lenguas y lenguas extranjeras*. Recuperado el 2 de septiembre de 2015 del sitio web del Instituto Cervantes: http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf
- Jamet, M. C. (2009). “L’intercompréhension: de la définition d’un concept à la délimitation d’un champ de recherche ou vice versa?” *Autour de la définition*, 6. Recuperado el 2 de septiembre de 2015 del sitio web de Publifarum: http://www.publifarum.farum.it/ezone_articles.php?art_id=144
- Jamet, M. C. (2010). “Intercomprensione, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Quadro di riferiemento per gli approci plurilingui e valutazione”. *Synergie Europe*, 5, 75-92.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. Londres: Edward Arnold.
- Le Besnerais, M. (2009). “Definition du concept d’intercompréhension a partir des theories pedagogiques de base”. En Araújo e Sá, M^a H.; Hidalgo, R.; Melo-Pfeifer, S.; Seré, A. & Vela Delfa, C. (Coord.) (2009), *Intercompreensão em linguas românicas: conceitos, práticas e formação* (pp. 45-59). Aveiro, Portugal: Fundação João Jacinto Magalhães de l’Universidade de Oficina Digital.
- Olivier, C. (2013). “Tensions épistémologiques en intercompréhension”. *Les Cahiers de l’Acedle*, 10, 1, 5-27.
- Perrenoud, P. (2001). “La formación de los docentes en el siglo XXI”. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, 3, 503-523.

Appréhender et calibrer les résultats d'apprentissages en et par l'intercompréhension: approche empirique multi vs plurilingue

Encarnación Carrasco Perea

(encarni.carrasco@laposte.net)

Université J. Fourier de Grenoble U

Universitat de Barcelona

Resumen

En partant de la prémisse que la cohérence de tout modèle évaluateur réside dans son adéquation aussi bien aux activités d'enseignement qu'aux résultats d'apprentissage attendus, les niveaux d'acquisition de n'importe quelle compétence pourront être établis rationnellement ou empiriquement, c'est-à-dire antérieurement ou postérieurement à tout activité didactique. S'il s'agit d'évaluer les résultats et les niveaux d'apprentissage en Intercompréhension, on pourra les poser non seulement à partir d'une approche rationnelle ou empirique, mais aussi en fonction d'un paradigme additif (multilingue) ou intégratif (plurilingue). A partir de notre étude, de nature empirique, nous espérons alimenter et compléter la réflexion qui, souvent exclusivement rationnelle, se développe au sujet de l'évaluation d'apprentissages de l'intercompréhension, et, par là même, plurilingues.

Palabras clave:

evaluación, niveles, resultados, continuidad, ruptura

1. Appréhender et mesurer les compétences plurilingues: au cœur d'une double tension paradigmatique

L'implantation du traité de Bologne et de l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur (EEES) a entraîné l'adoption de *l'approche par compétences* dans les systèmes éducatifs des pays signataires. Cela aurait dû normalement se traduire par des changements aux niveaux des procédures d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Concernant les méthodes d'enseignement, des évolutions se sont opérées à un rythme variable en fonction du pays, du champ disciplinaire et de l'étape éducative. C'est qui reflètent de nombreux programmes scolaires, *curricula* et plans de formation. Cela dit, dans le domaine de l'évaluation, les nécessaires adaptations se font attendre. Cependant, sans instruments adéquats d'évaluation, aidant l'enseignant à mesurer les résultats d'apprentissage, l'approche par compétences reste inopérant (De la Mano & Moro, 2009).

En didactique des langues, où le concept de *compétence* est pourtant depuis longtemps intégré, l'enjeu de l'évaluation des/par compétences est loin, également, d'être résolu. Une compétence résulte de la combinaison dynamique de connaissances, habiletés et valeurs. De par cette nature dynamique et contextualisée, l'évaluation du niveau d'acquisition d'une compétence doit se dérouler en situation, ce qui ne rend pas la tâche facile dans nombreux contextes et situations didactiques. Comme le signale N. Sanmartí (2007, p.83), qui s'est longtemps penchée sur la question, ce n'est pas facile d'évaluer la capacité à agir, les compétences. Il est nécessaire, donc, de créer des situations spécifiques d'évaluation qui sont complexes, coûteuses en temps et en matériel et difficiles de conformer ou de convertir en standards.

Le défi s'accroît lorsque c'est l'évaluation de la compétence plurilingue, concept relativement récent, qui est en jeu. L'Intercompréhension (désormais IC, en tant que mode de communication, et aussi bien dans son versant réceptif qu'interactif, actualise et développe cette compétence plurilingue dans la mesure où sollicite une mise en synergie des ressources langagières dont dispose l'individu. C'est justement le développement du répertoire langagier de l'apprenant, et non pas la maîtrise d'*x* langues, qui depuis la perspective plurilingue prônée par le Cadre (CECRL), devrait constituer le but ultime de tout enseignement langagier (Conseil de l'Europe, 2001, p.11).

Or, l'acquisition des compétences n'est pas une question de tout ou rien mais des degrés qui peuvent être établis en termes de résultats d'apprentissage (Mateo, 2013). D'autant que la cohérence de tout modèle d'évaluation

repose sur son adéquation aux activités d'enseignement mais, aussi, aux résultats d'apprentissage escomptés (Prades, 2013). Les niveaux d'acquisition d'une compétence peuvent être établis depuis une démarche empirique, en aval d'activités d'enseignement/apprentissage, ou rationnelle, en amont de toute intervention (Mateo, 2013). Dans le premier cas, on établit des niveaux à partir d'analyses statistiques des résultats obtenus par des échantillons représentatifs du public cible. La formulation rationnelle, en revanche, consiste à établir des niveaux à partir d'un critère en marge de ceux qui ont été empiriquement établis. A travers notre contribution, et souscrivant à la démarche empirique, nous nous proposons d'offrir l'analyse de la lecture qu'ont faite de leurs apprentissages en Intercompréhension 44 étudiants de l'Europe romanophone qui pendant 15 jours ont suivi une formation intensive en et par l'IC (*Formica*, Venise 2012), plurilingue et multi-approches. De cette manière nous espérons que notre étude contribuera, également, à nourrir et compléter le travail qui, depuis une démarche rationnelle, est conduit au sein du projet européen MIRIADI dans le but d'élaborer un référentiel de compétences plurilingues-intercompréhensives¹.

Ainsi notre problématique, l'évaluation de la compétence plurilingue dans son versant intercompréhensif, se situe d'emblée au carrefour d'une double tension. La première, d'ordre axiologique, dérive du fait que l'évaluation renvoie à son tour à deux paradigmes: l'un mécaniciste, quantitatif, objectif et visant les résultats en fonction de standards et de la conformité à la norme alors que l'autre est holistique, qualitatif et centré autour des processus. Deux modèles qui se concrétisent, par exemple et respectivement, dans des pratiques évaluatives à dominante sommative pour le premier et formative pour le second. La seconde tension découle du concept même de plurilinguisme qui, aujourd'hui, est polysémique et appréhendé de manière dichotomique. Pour aucuns le plurilinguisme obéit à un paradigme additif, une juxtaposition de monolinguisms, alors que d'autres y perçoivent une dimension intégrative et transversale, la capacité à faire des liens entre les différentes ressources langagières dont l'on dispose dans le but d'user-apprendre une ou des langues. Cette concomitance d'acceptions prend corps dans des approches de l'évaluation des apprentissages plurilingues divergentes car, comme le souligne Sanmartí (2007, p.73), l'activité évaluative est celle qui trahit le mieux les valeurs des enseignants

1 Un pour l'apprenant et un autre pour le formateur. Le projet MIRIADI (Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension A Distance) est soutenu et financé pour la période contractuelle 2012-2015 par l'Agence exécutive "Education, audiovisuel et culture" (EACEA) de la Commission Européenne.

qui la mettent en place. C'est justement pour cette raison qu'il devient «inutile de vouloir repenser les modèles d'évaluation si les nouveaux sont encore en contradiction avec les représentations des utilisateurs» (Lüdi, 2006, p.187).

Cela étant, nous ne pouvons pas oblitérer la prégnance actuelle d'une conception compartimentée et accumulative du plurilinguisme ni, non plus, l'intérêt utilitariste et l'attente sociale que revêtent les pratiques évaluatives qui en dérivent. Celles-ci, puisque fidèles à un modèle additif, rendent compte des résultats des apprentissages tout en dissociant les différentes langues et activités langagières cible. Toutefois, ne serait-ce qu'au nom de la diffusion même du plurilinguisme et de sa nécessaire conquête d'espaces curriculaires, ce dysfonctionnement paradigmatique entre présupposés didactiques plurilingues et pratiques évaluatives monocentrées, ne doit pas nous empêcher pour autant de tendre vers une évaluation de la compétence plurilingue cohérente et qui de ce fait devra passer, indéfectiblement, par le renouvellement de procédures et des statuts d'évaluation (Cavalli, 2005, in Huver & Springer, 2014). Car comme ces deux derniers auteurs l'ont constaté, même si actuellement on enseigne (parfois) plurilingue, on continue à évaluer monolingue

2. Entre continuité et rupture: lecture multi et plurilingue des acquis intercompréhensifs. Méthodologie de recherche.

L'adossement à un paradigme véritablement plurilingue n'étant pas encore le fait de démarches didactiques pourtant y souscrivant, dont l'IC, nous sommes de l'avis que le nécessaire basculement paradigmatique qui devrait s'opérer en matière d'évaluation devrait être progressif et ce afin de ne pas heurter les habitus des praticiens et des destinataires ni d'engendrer, de la part de ces derniers, des résistances contreproductives (Carrasco, 2011). C'est dans cet esprit de compromis que nous avons opté pour concilier deux démarches auto-évaluatives, déclaratives, lorsqu'au cours de la dernière séance de *Formica* nous avons tenu à recueillir la lecture que les participants à cette formation faisaient des apprentissages reçus (cf. figure 1):

- une première démarche de type mécaniciste, visant des résultats en fonction de standards, à l'aide de la grille pour l'auto-évaluation du CECRL, ciblant uniquement les compétences langagières communicatives réceptives, par langue romane et habilité dissociées, et de ce fait répondant à une conception additive des apprentissages plurilingues et restant plutôt multi- que plurilingue bien que, en même temps, plus proche des *praxis* habituelles et donc du public cible ;

- l'autre auto-évaluation, plus «alternative», répond plutôt à une procédure holistique, qualitative et focalisée sur les processus. Par ailleurs elle souscrit à l'acception intégrative des apprentissages plurilingues en ce sens qu'elle les appréhende toute langue et activité langagière confondues, mettant ainsi en exergue leur dimension inter-, trans- et plurilinguistique. Pour ce faire nous avons eu recours aux listes de *Savoirs*, *Savoir-faire* et *Savoir-être* contenant les descripteurs de compétences plurilingues du *Cadre de Référence des Approches Plurielles* (CARAP) (Conseil de l'Europe, 2007).

Figure 1 : schématisation du recueil des données

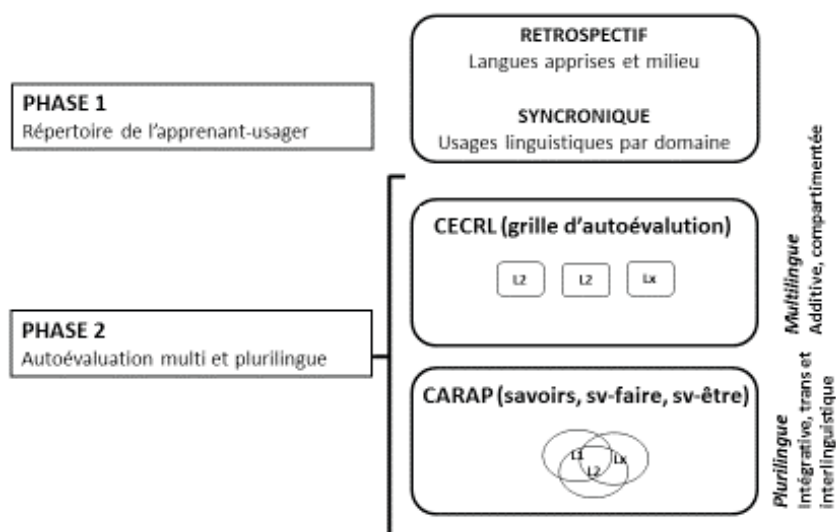


Figure 1. Source: L'auteur

Comme l'illustre cette schématisation de notre protocole de recueil des données, avant de solliciter aux étudiants de *Formica* leurs auto-évaluations déclaratives multi et plurilingue (phase 2), nous leur avons demandé d'établir leur répertoire langagier (phase 1) en précisant bien leur(s) langue(s) de scolarisation, celle/s qu'ils avaient apprise(s)/acquise(s) en milieu formel, non-formel et informel, ainsi que leurs usages langagiers dans les domaines retenus par le CECRL à savoir, privé, public, académique et professionnel. En définitive, un regard à la fois diachronique et synchronique de leur bagage langagier. Notre échantillon est constitué de 44 étudiants en provenance de différents pays de l'Europe romanophone qui au moment de notre enquête connaissaient et pra-

tiquaient différentes langues. En quelque sorte une microsociété, un cadre qui par sa diversité linguistico-culturelle devenait une occasion privilégiée pour étudier l'impact présumé et variable que peut avoir une action de formation intercompréhensive dans un petit groupe illustratif multinational et multilingue. *Formica* fut dispensée à plein-temps durant deux semaines, en mars 2012, en différentes langues romanes et par des représentants de divers courants et dispositifs intercompréhensifs: d'*Eurom 4* à *EurocomRom* en passant par la *saga des Galas* (*Galatea*, *Galnet*, *Galapro* et *Miriadi*) ou *EU & I*.

3. Resultats et discussion

3.1. Répertoire des apprenants-usagers: une microsociété «liquide»

Le dépouillement des biographies langagières recueillies nous a révélé que, bien que l'université et le pays d'origine des étudiants soient la plupart du temps porteurs d'un profil langagier donné, dans notre monde globalisé et nos sociétés liquides nous ne pouvons plus appliquer des rapports d'univocité entre université, ville/pays de provenance et biographie langagière. Tout au moins, au vu de nos résultats et pour ce qui est de la langue de scolarisation et/ou celle/s que l'individu reconnaît comme «langue/s maternelle/s» (LM)². Justement, la question posée à propos de la langue de scolarisation ne semble pas avoir été toujours comprise par notre échantillon car certains sujets y ont répondu en reportant les langues étrangères qu'ils avaient apprises, voire celle/s dans la ou lesquelles ils avaient reçu des enseignements post-obligatoires, notamment universitaires. En outre, les scolarisations monolingues apparaissent majoritaires et parmi les quelques «bilingues» l'hispano-catalane est la plus récurrente³. Nous pensons que ce paysage linguistico-éducatif, reflet et produit de politiques linguistiques, est amené à se diversifier davantage au fil des générations à venir compte tenu de l'implantation progressive en Europe et ailleurs de nouvelles configurations d'enseignements bilingues: AICLE-CLIL/

2 Ainsi, parmi les étudiants espagnols nous en avons recensé, d'une part, un rattaché à une université madrilène qui s'est déclaré bilingue catalan-espagnol et, d'autre part, un autre qui provenait d'une université barcelonaise mais qui s'est reconnu comme monolingue hispanophone. Par ailleurs, alors qu'un formant en provenance d'une université française a assuré avoir le chinois comme LM un autre arrivant d'une université italienne a affirmé que la sienne était le roumain.

3 Pourtant, le système éducatif catalan n'est pas officiellement bilingue, le catalan étant la langue de principale de scolarisation de l'enseignement obligatoire.

EMILE, immersion réciproque, sections européennes, internationales, bilingues ou encore bi-langues.

Pour ce qui est du parcours d'apprenant de langues de nos des sujets à l'étude, la plupart d'entre eux ont un profil de (*quasi*-) spécialiste en langues: certains en enseigneront une en tant que LE, alors que d'autres s'orienteront vers la traduction et les moins nombreux en enseigneront plus d'une car en devenant professeurs des écoles devront apprendre, au moins, la/les langue/s (co-officielle/s en tant que langue véhiculaire et/ou co-officielle) plus une langue étrangère. Nous avons également constaté que ces répertoires langagiers sont foncièrement romans, notamment pour ce qui est des apprentissages informels, et que le latin a été étudié par un tiers des sujets. Le degré de diversité linguistique varie en fonction du milieu (formel, informel ou non-formel)⁴. Ainsi, bien que l'anglais soit hégémonique parmi les apprentissages formels, il n'est que très peu présent dans le milieu informel. En revanche, une langue comme le catalan est bien plus fréquemment prélevée parmi les apprentissages informels que formels. Il faut également remarquer une très faible variété des profils de l'échantillon : seules deux langues néolatines –occitan et galicien– et une non romane –le chinois– ont été étudiées par un seul sujet alors que, parmi la famille latine, le roumain est la seule à n'avoir jamais été étudiée en tant que langue étrangère (désormais LE).

Eu égard aux usages linguistiques de nos sujets dans les domaines privé, public, scolaire et professionnel, l'anglais se taille la part du lion en milieu scolaire bien que sa place recule considérablement dans la sphère privée des enquêtés où, par ailleurs, l'on a constaté le plus grand nombre de langues (16) et parmi lesquelles l'on dénombre certaines peu répandues et souvent cantonnées à l'espace personnel. C'est le cas des «dialectes» italiens dont le nom n'a même pas été précisé, les étudiants italophones les ayant mentionnés s'étant limités à les appeler «*dialetto della famiglia* ou *d'origine*». De même que pour les profils d'apprenant de langues, le catalogue d'usages linguistiques de notre échantillon demeure très roman et sauf dans le domaine académique, pour les 3 autres c'est toujours une langue romane qui arrive en tête. Enfin, mais pas moins important, il faut mentionner le cas d'un seul sujet sur 44 à avoir rendu un profil d'utilisateur complètement monolingue, il s'agit d'un

4 Nous empruntons cette classification ternaire de Carrasco et Le Besnerais (2010) qui distinguent le milieu *formel* ou scolaire, de l'*informel* ou sans instruction du *non-formel* ou péri/postscolaire.

étudiant français qui n'utiliserait que la langue française dans l'ensemble de domaines d'usage considérés.

Or, comment ont estimé ces participants à *Formica* leur niveau de compétence réceptives en langues romanes avant et après cette formation?

a. Auto-évaluation multilingue (CECRL): les résultats escomptés?

Lors de la dernière séance de *Formica* nous avons demandé aux étudiants d'estimer leur niveau d'entrée et de sortie, en compréhension écrite et orale, en catalan, espagnol, français, italien, portugais et roumain⁵. Ils disposaient également d'une colonne «Autres langues romanes» où ils pouvaient ajouter, le cas échéant, d'autres langues latines qu'ils considéraient pouvoir comprendre avant et/ou après la formation suivie. A notre grande surprise 3 participants italiens y ont marqué «anglais». Quand bien même nous attribuerions cela plutôt à une mégarde qu'à une véritable méconnaissance de la filiation germanique de la langue anglaise, il nous semble dévoiler, un tant soit peu, la très haute valeur symbolique qu'aujourd'hui est allouée, aussi bien sur le marché du travail que dans le monde académique, aux performances communicatives en anglais.

Pour le traitement des données ainsi recueillies, nous avons analysé les réponses concernant le niveau d'entrée d'une part, de sortie de l'autre et, enfin, nous avons procédé à une lecture croisée et intra-individuelle qui depuis une perspective diachronique nous a permis de contraster l'avant et l'après *Formica* et d'en déceler toute éventuelle variation.

Par rapport aux niveaux d'entrée déclarés, nous tenons à souligner la diversité des langues évoquées. Ces dernières incluent d'*Autres langues romanes* comme le galicien et l'occitan qui y apparaissent même plus fréquemment que le roumain. En revanche, il est à noter l'absence, dans ces niveaux de départ, des langues d'Italie ou «*dialetti*» qui pourtant avaient été mentionnés dans les biographies des usagers (cf. *supra*). Ce geste, sans doute inconscient, pourrait dériver d'une image dévalorisante du statut de «dialecte» qui aurait amené ces étudiants à passer sous silence, au moment de leur autoévaluation, leurs compétences dialectales⁶. Enfin, c'est aussi un étudiant italien le seul à avoir dénombré uniquement une LE (romane) à son actif, le français.

5 Nous sommes de l'avis que le niveau d'entrée aurait dû être demandé au tout début de la formation ce que pour des raisons logistiques fut impossible.

6 De surcroît, ce sont ces mêmes étudiants qui ont inclus l'anglais dans cette colonne «Autres langues romanes». Aussi bien derrière ce phénomène de surreprésentation de l'anglais

En jetant un regard interlinguistique à cette partie de notre corpus, nous y avons aperçu une distribution assez polarisée des performances déclarées: d'une part *régulière*, comme pour le français et à propos duquel les niveaux majoritairement cochés sont intermédiaires et avancés (B2, C1 et C2); d'autre part *extrême* comme pour le galicien ou l'occitan et sur lesquels seuls les niveaux initiaux ou supérieurs ont été marqués (A1, A2, C1, C2 et A1, C1 respectivement); et enfin le cas des langues pour lesquelles ont été sélectionnés des niveaux plutôt initiaux comme pour le catalan (avec beaucoup d'A1 et très peu de B2, C1, C2) ou le portugais (où cette tendance est néanmoins un peu moins accusée). A nouveau le roumain fait exception car c'est la seule des langues latines considérées à propos de laquelle un seul niveau a été signalé (A1). Les niveaux déclarés en compréhension écrite et orale restent assez comparables, bien que le premier l'emporte légèrement en nombre d'occurrences.

L'évaluation que les étudiants de *Formica* ont faite de leur niveau de sortie laisse transparaître une légère augmentation de la variété de langues et des performances compréhensives évoquées ainsi que du nombre de sujets s'y rapportant. Notamment pour en portugais et roumain, langues pourtant très peu ou presque pas cités dans les niveaux d'entrée. Bien que nous n'ayons pas contrasté ces déclarations avec de véritables constats de performance, nous notons que notre échantillon pense avoir amélioré ses capacités à comprendre différentes langues romanes ce qui après tout demeure la finalité première de la démarche intercompréhensive. En définitive, aux yeux de ce public, la formation reçue aurait atteint, tout au moins pour ce qui est des compétences langagières ciblées, les résultats escomptés.

La comparaison intra-individuelle des niveaux en langues d'entrée vs sortie, nous a permis de déceler ce que nous avons considéré comme étant des *progrès*, autrement dit, lorsque le niveau d'arrivée dépassait celui de départ pour la même langue et habileté. Mais notre analyse nous a montré aussi de cas de *stagnation*, i.e. lorsque les niveaux d'entrée et de sortie déclarés étaient les mêmes. Le portugais et le roumain se confirment comme les «grands bénéficiés» de *Formica* car ils concentrent le plus grand nombre de «nouvelles compétences» et de progressions – surtout dans les faibles niveaux– qui par ailleurs supèrent largement les cas de stagnations (235 progressions entre A1, A2 et B1 vs 56 stagnations En revanche,

que de celui de «gommage» des «dialetti» nous percevons en filigrane une fois de plus (cf. Carrasco & Chernova, sous presse), un jeu d'*infra* et de *supra*-valorisation des langues qui tient plus des représentations socialement partagées, et souvent véhiculées par l'école, que des subjectivités individuelles.

pour les langues préalablement connues comme l'espagnol, le français ou l'italien les progressions ont été moindres, moins nombreuses que les cas de stagnation (29 vs 77) et elles ont concerné surtout les niveaux avancés (B2, C1, C2).

Certes, ces auto-évaluations en tant que déclaratives ne rendent pas forcément compte de véritables niveaux de performance langagière mais même si ce ne sont que des discours sur ce que ces étudiants croient savoir/pouvoir faire, il ne nous semble pas anodin que ces apprenants aient l'impression que leurs niveaux en langues du début vs la fin de la formation intercompréhensive aient fluctué et, en plus, pour certaines langues et niveaux plutôt que pour d'autres. Quand bien même nous ne pouvons considérer cela comme des véritables constats d'apprentissages et de progression, nous y reconnaissons l'image que ces apprenants ont de leur propre rendement et de celui de la démarche didactique empruntée, en l'occurrence intercompréhensive. Cette donnée est d'autant plus importante qu'il est aujourd'hui communément admis le pouvoir déterminant, dans les processus d'apprentissages et les résultats afférents, la représentation que l'apprenant a de sa propre efficacité. A ce point il est judicieux de se demander si apprendre par l'IC ne contribue-t-il pas à nourrir positivement l'image de soi des apprenants la suivant. En tout état de cause nous retenons, d'une part, que des langues peu ou pas étudiées et/ou comprises au début de Formica, comme le portugais et le roumain, sont très/plus présentes dans l'auto-évaluation de sortie. D'autre part nous remarquons qu'une formation des caractéristiques de Formica, c'est-à-dire, multi-approches, intensive, internationale, dispensée en différentes langues latines et adressée à des locuteurs de diverses langues romanes (quasi)spécialistes en langues, semble contribuer tout particulièrement à l'acquisition des compétences compréhensives initiales et intermédiaires dans des langues préalablement peu ou pas connues alors qu'elle semblerait avoir eu un faible impact sur les niveaux d'entrée élevés dans les langues préalablement étudiées/comprises par les formés.

A présent nous allons nous attacher à l'analyse des *autoévaluations plurilingues* que ces mêmes apprenants ont réalisée à partir des listes des descripteurs de compétences du CARAP.

3.3. Auto-évaluation déclarative plurilingue (CARAP): essai alternatif de caractérisation de l'impact des apprentissages intercompréhensifs

Etant donné l'étendue considérable du référentiel CARAP, qui englobe 573 items repartis en *Savoirs*, *Savoir-faire* et *Savoir-être*, nous avons décidé de diviser aléatoirement mais équitablement notre échantillon en trois groupes, un pour chacune de ces trois catégories de connaissances. Chaque étudiant

devait ensuite s'autoévaluer, suivant son groupe d'appartenance, en référence à uniquement une de ces trois listes de descripteurs de compétences en y marquant ceux qu'à son avis possédait avant *Formica*, ceux qui tout en ayant été acquis préalablement il pensait avoir développés pendant cette formation et enfin ceux qu'il estime y avoir appris de toute pièce. Malgré nos efforts pour essayer que chaque sous-groupe comporte le même nombre d'étudiants, au moment du dépouillement des données nous en avons dénombré 15 qui s'étaient autoévalués à l'aide de l'inventaire des *Savoirs*, 10 avec celui des *Savoir-faire* et 19 avec celui des *Savoir-être*. Compte tenu de ce déséquilibre et à fin de rendre plus facilement comparable l'analyse quantitative inter-groupe de nos données, nous avons décidé de ne retenir que 30 de 44 auto-évaluations plurilingues recueillies, 10 par typologie de connaissance. De cette manière nous avons obtenu trois sous-groupes numériquement équivalents et avons saisi l'occasion pour veiller à ce qu'ils renferment une distribution, le plus équilibrée possible, des différents pays et langues de référence présents à *Formica*. Or, puisque la présence des différents pays de l'Europe romanophone était déjà au départ déséquilibrée dans la «population mère» (les 44 inscrits de *Formica*) nos efforts de «parité nationale et linguistique» entre les 3 sous-groupes de 10 étudiants ont été en vain: des 30 sujets retenus 8 provenaient de l'Espagne, autant de l'Italie, 7 de la France, 6 du Portugal et un seul de la Roumanie.

Pour le traitement de toutes ces données nous avons opté pour une triangulation: premièrement, nous avons calculé, bloc par bloc (*Savoirs*, *Savoir-faire* et *Savoir-être*), le nombre de fois que chaque item avait éventuellement été sélectionné en tant que connaissance préalable, savoir pré-acquis mais enrichi durant *Formica* ou nouvellement appris et par la suite nous en avons fait une lecture inter-bloc (cf. 3.3.1); deuxièmement, nous avons cherché à dénombrer des réponses maximales à l'intérieur de chaque bloc, i.e. lorsque les enquêtés ont considéré ne rien (ou presque) avoir appris de nouveau ou tout ou rien n'en connaître au préalable (cf. 3.3.2); troisièmement, nous avons analysé la distribution des sélections à l'intérieur de chaque bloc, c'est-à-dire, combien de fois avait été coché chaque item, dans quelle catégorie (pré-acquis; pré-acquis enrichi ou nouvelle acquisition) et quelle avait été le degré de récurrence moyenne et maximale de sélection (cf. 3.3.3).

3.3.1. Connaissances préalables, amplifiées ou de nouvelle acquisition

Une fois constitué le corpus *ad hoc* pour ce volet de notre analyse, nous avons procédé au comptage, bloc par bloc, du nombre de fois où les items avaient

été sélectionnés en tant que connaissances préalables, pré-acquis développés pendant la formation ou savoirs nouvellement acquis. Puis, nous avons calculé le taux de fréquence moyenne de sélection des items, en divisant le nombre de fois que tous les items d'un même bloc avaient été sélectionnés par le nombre d'items composant la dite section⁷. La comparaison intra-bloc et inter-blocs des taux de fréquence moyenne de sélection des *Savoirs*, *Savoir-faire* et *Savoir-être* a mis en exergue les résultats illustrés dans la figure 2 qui suit et dans laquelle les valeurs maximales obtenues ont été encadrées. Il en résulte que, des compétences plurilingues décrites dans le CARAP, celles que notre échantillon a considéré connaître le plus/mieux avant *Formica* ce sont celles de nature théorique alors que parmi celles retenues comme étant préalablement acquises mais développées pendant cette formation, les plus nombreuses sont de nature procédurale. Enfin, les nouveaux savoirs admis par cet échantillon concernent surtout les attitudes.

Figure 2 : analyse comparée des taux de fréquence moyenne de sélection

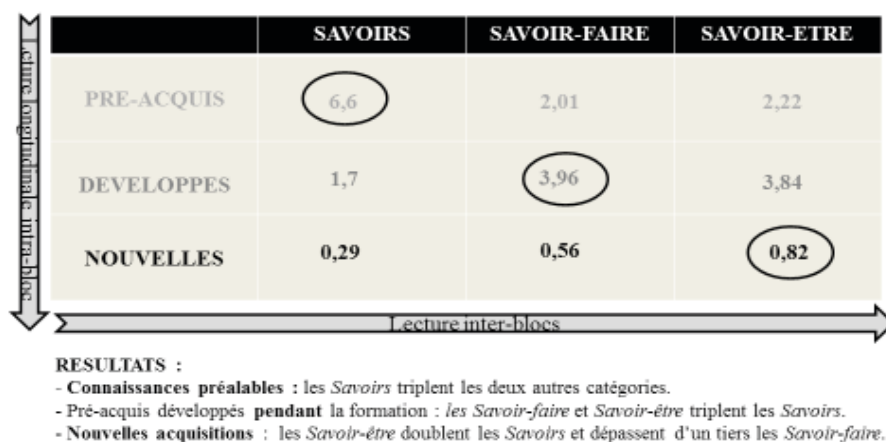


Figure 2. Source: L'auteur

⁷ Par exemple, lorsque l'on a demandé aux 10 étudiants qui se sont autoévalués à partir de la liste des *Savoirs*, lesquelles des connaissances listées considéraient avoir avant *Formica*, ils ont fait, tout item confondu, 1389 sélections. Ensuite nous avons divisé ce chiffre par 210, qui est le nombre total d'items que contient cet inventaire. Le chiffre résultant, 6.6, correspond au taux de fréquence de sélection des descripteurs de compétence du bloc *Savoirs* qui ont été reconnus comme préalablement connus.

3.3.2. Considérations extrêmes vis-à-vis des apports de *Formica*

En faisant une lecture «maximaliste» de nos données, i.e. en nous focalisant sur les cas où les étudiants ont déclaré ne rien avoir appris ou presque ou tout connaître préalablement, nous avons retenu que c'est uniquement dans le domaine des *Savoirs* où 2 étudiants ont affirmé tout connaître au préalable ou presque, à un item près, alors que 5 autres ont soutenu ne rien avoir appris de nouveau (ou juste un item comme c'est le cas de 3 autres étudiants). En revanche, c'est par rapport à la liste de *Savoir-faire* que seul un étudiant a reconnu ne rien en connaître au préalable face à 4 autres qui ont déclaré ne rien avoir appris de nouveau ou presque (à un item près). Pour ce qui est des *Savoir-être*, 2 étudiants ont considéré ne rien avoir appris de nouveau au fil de *Formica*. Ces résultats semblent confirmer ceux avancés *supra* (3.3.1) dans la mesure où ce serait plutôt au niveau des savoirs conceptuels ou théoriques que les participants à cette formation ont considéré disposer de plus de connaissances préalables ou avoir le moins appris alors que c'est parmi les savoirs attitudeux où l'on dénombre le moins de sujets considérant ne rien avoir appris de nouveau ou tout connaître au préalable.

3.3.3. Distribution des réponses: *Savoirs* vs *Savoir-faire* vs *Savoir-être*

L'analyse de la distribution des réponses à l'intérieur de chacun des trois blocs du CARAP nous apporte des résultats complémentaires à ceux des deux sections qui ont précédé. En effet, cette troisième et dernière étape de notre triangulation nous révèle un phénomène de forte convergence des réponses obtenues dans la mesure où, d'une part, ce sont dans les listes où tous les items ont été cochés (*Savoirs* préalables, *Savoir-faire* et *Savoir-être* pré-acquis mais développés pendant *Formica*) où le taux de récurrence est le plus élevé (6, 9 et 7 sur 10 respectivement) alors que, d'autre part, les listes où il y a le moins d'items sélectionnés (*Savoirs* et *Savoir-faire* nouveaux) ce sont les mêmes où les items choisis présentent un faible taux de récurrence (1-3 sur 10).

Même si la prudence s'impose à l'heure de généraliser les résultats de nos analyses, compte tenu la taille réduite de notre échantillon ainsi que la nature déclarative et non factuelle de nos données, nous tenons à souligner l'interprétation envers laquelle la triangulation de notre corpus semble nous conduire: une formation des caractéristiques de *Formica* et adressée à un public romainophone de «(quasi)spécialistes» en langues amène ce dernier à considérer que, en référence aux inventaires de *Savoirs*, *Savoir-faire* et *Savoir-être* du

CARAP, c'est dans le premier de ces trois domaines qu'ils estiment disposer au préalable de plus de connaissances et où, en plus ou pour cette raison, ils pensent en avoir le moins acquises (seuls 5 sur 10 sujets soutiennent qu'ils ont appris de nouvelles connaissances théoriques en compétences plurilingues). Cependant, comme l'illustre la figure 3, si bien les pourcentages de connaissances préalables restent quand-même élevés parmi les deux autres versants du référentiel pour les approches plurielles, procédures et des attitudes (90 et 85% respectivement), celui des nouvelles acquisitions l'est également (80 et 90%).

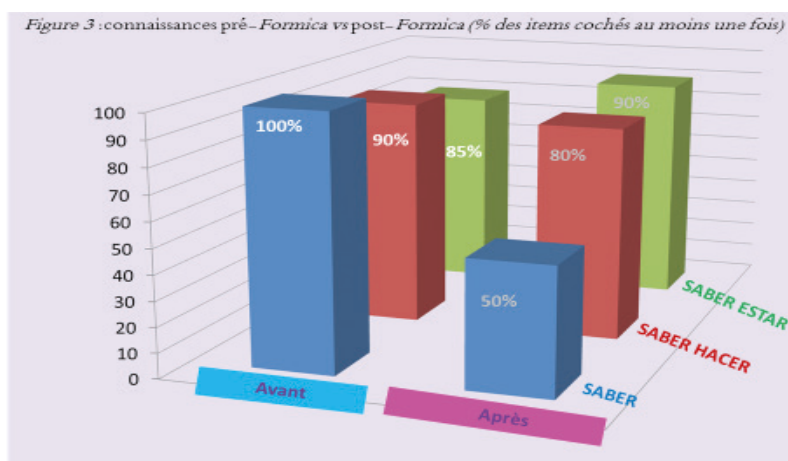


Figure 3. Source: L'auteur

Dans la section 3.2, à la suite de l'analyse des auto-évaluations *multilingues* de notre échantillon, nous avons conclu que les objectifs intercompréhensifs de développement de capacités réceptives en langues romanes semblaient avoir été, au moins en partie, atteints. Toutefois, au vu des «supposés» apprentissages plurilingues que nous venons de consigner, peut-on prétendre également que la démarche intercompréhensive en général, ou toute au moins son instanciation *via Formica*, a également obtenu les résultats escomptés? Tant que ces derniers n'auront pas expressément et explicitement été référenciés, nous pourrions difficilement y répondre. A notre sens, si bien le CARAP constitue le socle de départ incontournable de l'inventaire de compétences plurilingues-intercompréhensives, il requiert néanmoins d'un façonnage dont il y a quelque temps commença à être l'objet (Carrasco, Degache & Pishva, 2008) et qui prochainement aboutira dans le cadre du lot 4 du projet Miriadi (cf. note 1).

4. Réflexions conclusives et pistes ouvertes

Nous sommes parties de la prémisse qu'en guise d'un double miroir, l'évaluation reflète les valeurs des enseignants qui la mettent en place et, en principe, les acquis des apprenants la réalisant mais qu'elle peut, néanmoins, ne pas être en phase avec la démarche didactique la sous-tendant comme c'est encore souvent le cas dans les enseignements plurilingues. A partir de notre étude nous espérons avoir contribué à la réflexion qui depuis quelques temps s'est instaurée au sein de la recherche en didactique des langues et du plurilinguisme à propos de l'évaluation des apprentissages plurilingues en intercompréhension.

Pour aborder cette problématique nous avons emprunté une démarche empirique, car nous nous sommes évertuée à appréhender les apprentissages résultants à la fin d'une séquence de formation en IC et nous avons opté pour demander aux apprenants de s'autoévaluer à partir d'une double procédure: l'une *multilingue* -à l'aide de la grille pour l'auto-évaluation du CECRL- répondant en même temps à une conception mécaniciste et sommative de l'évaluation (axée sur les résultats) et à une acception compartimentée et additive du plurilinguisme; l'autre *plurilingue* -à partir des listes de *Savoirs*, *Savoir-faire* et *Savoir-être* du CARAP- souscrivant à la fois à une vision holistique et formative de l'évaluation (focalisée sur les processus) et à une perspective intégrée du plurilinguisme.

Ces deux prismes nous ont révélé que le public à l'étude, s'il ne l'a pas véritablement fait, il pense au moins avoir acquis ou amélioré ses compétences réceptives en diverses langues romanes (surtout celles qui au préalable lui étaient peu ou pas connues et qui sont rarement enseignées dans les systèmes éducatifs européens), et avoir également acquis ou amplifié des savoir-faire et des savoir-être plurilingues mais n'en avoir pas véritablement tiré de nouveaux apprentissages théoriques dans le domaine. «En négatif» nous avons également prélevé un phénomène de contournement des performances langagières romanes «dialectales» de la part de certains étudiants qui ne les ont pas prises en considération au moment de leur auto-évaluation multilingue alors qu'ils les avaient citées, au préalable, dans la sphère privée de leurs usages langagiers. Si comme le signalèrent Lüdi et Py (2002; Bono, 2006) pour que le bilinguisme devienne un atout certaines conditions linguistiques et sociolinguistiques doivent être au rendez-vous, nous pensons à la lumière de nos résultats que ce réquisit s'amplifie dans le cas du plurilinguisme. Tant et si bien qu'à l'instar d'autres auteurs comme Piccardo (2013) nous prôtons pour la prise en compte de la variable émotionnelle dans la construction de la conscience, l'identité et

les compétences plurilingues afin de, au moins et d'emblée, veiller à une valorisation des pratiques langagières vécues comme marginales ou périphériques. Autrement, si l'Intercompréhension ne pallie pas à la hiérarchisation informelle des langues, profondément enracinée dans nos sociétés et véhiculée par nos systèmes éducatifs, elle manquera à l'un de ses principes éthiques et éducatifs fondateurs de la perspective plurilingue dont elle procède: le traitement équitable des langues et par corollaire de leurs locuteurs. Qui plus est, sans cette «veille d'équité», sans un travail de déconditionnement des apprenants, il peut en aller même d'un enjeu cognitif. En effet, si une partie du répertoire plurilingue cesse d'être reconnu en tant que tel par les sujets dès lorsqu'il provient des variétés linguistiques socialement dévalorisées, il risque d'être mobilisé et développé que partiellement et donc, il perdrait en efficacité.

Parmi les pistes de recherche qu'à notre avis invite à emprunter la présente contribution nous en retiendrons deux. La première, de nature empirique, dirigée envers la caractérisation des comportements et pratiques langagières plurilingues engendrés et développés pendant les formations intercompréhensives en présentiel et internationales comme *Formica*. Cela pourrait faire l'objet d'études *in vivo* et *in situ*, cherchant à capter la présence variable des langues de référence et ciblées, les stratégies interlinguales et interindividuelles déployées, l'éventuelle relation causale entre parcours acquisitionnel et gestion de ces situations authentiques de communication plurilingue, les mécanismes d'alternance des langues, l'hypercentralité de certaines, etc. Nous en privilégierons les interactions plurilingues-intercompréhensives synchrones et orales qui restent aujourd'hui extrêmement peu étudiées. Mais il pourrait y avoir également des recherches longitudinales dans le domaine et qui suivraient *a posteriori* les usages langagiers des formés en et par l'IC. A ce propos, le recours à des biographies ou de narratives langagières projectives à partir de corpus multimodaux (écriture, image, audiovisuel) se révèle une possibilité méthodologique d'une portée heuristique prometteuse. La deuxième ligne de recherche ouverte s'inscrirait plutôt dans la continuité de la nécessaire réflexion théorique autour de l'évaluation des apprentissages intercompréhensifs et de l'éventuelle articulation entre démarches rationnelle et empirique d'une part et multi/plurilingue de l'autre. Et par corollaire il devient tout naturellement judicieux de se demander si étalonnage, paliers, niveaux ont le droit de cité dans le cas de l'appréhension des compétences plurilingues? Ce sont des questions qui devraient accompagner, voire précéder, l'intégration curriculaire de l'IC et auxquelles, sans doute, le travail déjà entamé au sein du lot 4 du projet Miriadi (cf. note 1), apportera plus tôt que tard des éléments de réponse.

Références bibliographiques

- Bono, M. (2006). “La compétence plurilingüe vue par les apprenants d’une L3: le plurilinguisme est-t-il toujours un atout?”. *Education et Société Plurilingues*, 20, 39-50.
- Carrasco Perea, E. (2011). “Per una valutazione di qualità, socialmente riconosciuta e istituzionalmente integrata, di e per gli apprendimenti in intercomprensione”. En De Carlo, M. (Ed.) (2013), *Intercomprensione e educazione al plurilingüismo (Collana: Lingue sempre meno straniera)* (pp. 325-343). Italia: Wizarts Editore.
- Carrasco Perea, E. & Le Besnerais, M. (2010). “Formation de formateurs à l’Intercompréhension: analyse différentielle”. En Araújo e Sá, M.H. & Melo-Pfeifer, S. (Ed.) (2010), *Formação de formadores para a intercompreensão: princípios, práticas e reptos* (pp. 63-77). Aveiro: Universidade de Aveiro - CIDTFF. LALE.
- Carrasco Perea, E. Chernova, E., (2014), “Réalités éducatives complexes et multilingues: les révélations des biographies langagières des élèves”. *Synergies Portugal/2*. Récupéré le 10 août 2015 du <http://gerflint.fr/Base/Portugal2/portugal2.html>
- Carrasco Perea, E.; Degache, C. & Pishva, Y. (2008). “Intégrer l’intercompréhension à l’université: L’Intercompréhension. Travaux en intercompréhension: conceptions, outils et démarches pour la formation en langue”. *Les Langues Modernes*, 1/2008, 62-74. Récupéré le 10 août 2015 du <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1604>
- Cavalli, M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme-Le cas du Val d’Aoste*. Paris: Didier.
- Conseil de l’Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)*. Strasbourg: Unité des Politiques linguistiques UE. Récupéré le 10 août de 2015 du site de CE: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf
- Conseil de l’Europe (2007). *Cadre de Référence des Approches Plurielles (CARAP)*. Strasbourg: Unité des Politiques linguistiques UE. Récupéré le 10 août de 2015 du site de CE: http://archive.ecml.at/mtp2/ALC/pdf/CARAP_F.pdf
- De la Mano, M. & Moro, M. (2009). “L’avaluació per competències: proposta d’un sistema de mesura per al grau d’Informació i Documenta-

- ció”. *BID*, 23. Barcelona: Facultat de Biblioteconomia i Documentació, Universitat de Barcelona.
- Huver, E.; Springer, C. (2011). *L'évaluation en langues. Nouveaux enjeux et perspectives*. Paris: Didier.
- Lüdi, G.; Py, B. (2002). *Etre bilingue*. Berne: Peter Lang.
- Lüdi, G. (2006). “De la compétence linguistique au répertoire plurilingue”. *Bulletin suisse de Linguistique appliquée*, 84, 173-189.
- Mateo, J. (2013). “Avaluació de competències o avaluació per competències?”. En *Es poden avaluar les competències a la universitat? III seminari sobre bones pràctiques d'avaluació per competències a l'ensenyament universitari*. Barcelona: Universitat de Barcelona
- Prades, A. (2013). “Principals reptes i dificultats en l'avaluació de competències”. En *Es poden avaluar les competències a la universitat? III seminari sobre bones pràctiques d'avaluació per competències a l'ensenyament universitari*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Piccardo, E. (2013). “**Évolution épistémologique de la didactique des langues: la face cachée des émotions**”. *Lidil*, 48, 17-36.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

Projets y direcciones

EUROM5:

<http://www.eurom5.com/bienvenue>

EU & I:

<http://www.eu-intercomprehension.eu/activities.html>

EUROCOM:

<http://eurocomprehension.eu/>

GALANET:

www.galanet.eu

GALAPRO:

www.galapro.eu

MIRIADI:

www.miriadi.net

Límites discursivos de la intercomprensión en entornos profesionales

María Matesanz del Barrio

(mmatesanz@filol.ucm.es)

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

En la nueva plataforma MIRIADI, que permite generar escenarios pedagógicos de IC, se ha planteado ampliar su acción formativa hacia espacios profesionales ajenos a la enseñanza. Sin embargo, la variedad y complejidad de los ámbitos profesionales, en los que la tendencia dominante es el monolingüismo, especialmente en inglés, no parecen, a primera vista, propicios para la intercomprensión. Esta percepción de los hábitos lingüísticos en medios profesionales nos ha llevado a analizar los contextos de partida y las posibilidades concretas de desarrollo de escenarios profesionales. Por esta razón, al diseñar un escenario profesional hemos intentado responder a algunas preguntas que se plantea al abordar esta cuestión: ¿es posible considerar una intercomprensión con fines específicos?, ¿qué límites discursivos presenta la intercomprensión en entornos profesionales? Una pequeña experimentación muestra una vía mixta que permite combinar con éxito la intercomprensión y las segundas lenguas en entornos profesionales.

Palabras clave

discurso, intercomprensión, lengua materna (L1), segunda lengua (L2), lengua para fines específicos, lengua franca

Introducción

Las investigaciones y desarrollo de plataformas de aprendizaje enfocadas a la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas en intercomprensión (IC) han dirigido también parte de su atención al ámbito profesional. La formación de profesionales de la enseñanza de lenguas es uno de ellos (Pinho & Andrade, 2009) y su desarrollo es clave para el avance en este campo. Es paradigmática para la formación de formadores la plataforma GALAPRO (<http://www.galapro.eu/>), si bien no es la única plataforma desarrollada para la adquisición de competencias lingüísticas en intercomprensión en un contexto profesional, como es el de la enseñanza. En la última década se han desarrollado diversos proyectos cuya meta ha sido la intercomprensión entre profesionales, entre los que destacamos los proyectos PREFIC ([www. http://prefic.net/](http://www.prefic.net/)), CINCO (<http://projetocinco.eu/>) e INTERMAR (<http://www.intermar.ax/>), Mondes Parallèles (<http://mondes-paralleles.org/Formations-pour-professionnels>). En este sentido, la necesidad de considerar este ámbito una meta necesaria en IC ha sido objeto de recientes estudios (Capucho, 2010, 2012; Deransart, Sesma & Thomas, 2012; Lungu, 2013; Milberg, 2014). La nueva plataforma para la intercomprensión del proyecto europeo MIRIADI permitirá generar distintos escenarios pedagógicos de IC y entre ellos se ha diseñado un escenario profesional que permitirá una acción formativa dirigida específicamente a un público profesional.

La variedad y complejidad de la comunicación en ámbitos profesionales, en los que la tendencia dominante es que se privilegien unas lenguas sobre otras, parece, al menos a primera vista, que es una barrera para los intercambios lingüísticos basados en la IC. El establecimiento de una comunicación en lenguas compartidas por los hablantes, sean lenguas maternas (L1) o segundas lenguas (L2) genera, fundamentalmente, discursos monolingües. El discurso multilingüe, en estos casos, ocupa un lugar restringido y sujeto siempre a distintos factores, como son, obviamente, el plurilingüismo de los hablantes o, al menos, de uno de ellos, los acuerdos tácitos de elección de lenguas o el entorno y circunstancias contextuales en las que se producen los intercambios lingüísticos, estos últimos, por lo demás, muy variables. Los intercambios comunicativos basados en la intercomprensión lingüística suponen siempre la creación de discursos multilingües. Pero la particularidad de estas interacciones comunicativas es que las lenguas que conforman estos discursos no son compartidas por los hablantes que los construyen, o no a un nivel de competencia suficiente para generar un discurso monolingüe. La IC no implica necesariamente el monolingüismo de los hablantes ya que la intercomprensión puede producirse entre sujetos plurilingües que bien por necesidad o por

elección se comunican en una lengua que no comparten. La situación más natural de IC es aquella en la que los interlocutores no coinciden en el conocimiento de las mismas lenguas y recurren para comunicarse a sus respectivas lenguas maternas. Pero también se puede recurrir a la intercomprensión cuando los hablantes, aun compartiendo alguna lengua, no tienen en ellas competencia lingüística suficiente para establecer una comunicación monolingüe eficiente y utilizan, por consiguiente, su lengua materna. El caso más habitual de intercomprensión es el que se produce entre hablantes que no comparten el conocimiento de ninguna lengua y logran sus objetivos comunicativos utilizando sus respectivas lenguas maternas. Esto es posible, fundamentalmente, gracias a que las lenguas que entran en juego están emparentadas tipológicamente. Esta es una situación lingüística en la que de forma más natural se puede producir la intercomprensión pero no es el único escenario posible. La intercomprensión también puede producirse cuando uno de los hablantes utiliza una segunda lengua (Degache, 2005, p.51) que aunque no es compartida con su interlocutor pertenece a la misma familia lingüística que una de las lenguas que el interlocutor conoce (sea L1 o L2). No consideramos producto de la intercomprensión el discurso multilingüe generado por hablantes que comparten lenguas tienen en ellas competencia lingüística suficiente para poder generar en un momento dado un discurso monolingüe en alguna de ellas. Es evidente que cuando se avanza en intercomprensión y, por tanto, en el conocimiento de otras lenguas, nos vamos a encontrar con lenguas con una situación de lenguas compartidas, sin embargo, el límite lo marca la posibilidad de generar un discurso monolingüe en una de ellas, algo difícil de conseguir. Estas limitaciones discursivas invitan a reflexionar sobre algunas de las preguntas que se suscitan al acercarse a la intercomprensión entre profesionales, como, por ejemplo, si existen ámbitos profesionales más idóneos para una comunicación en los que la elección lingüística sea libre y pase por la posibilidad de elegir la lengua materna aunque no sea compartida por los interlocutores, de modo que podríamos hablar de intercomprensión para fines específicos. Desde un punto de vista más estricto, la cuestión que se plantea es si existe un techo comunicativo para la intercomprensión en entornos profesionales. Estos aspectos son los que vamos a abordar en estas páginas y a los que intentaremos dar una primera respuesta partiendo de un caso real de experimentación.

1. Entornos profesionales e intercomprensión

Hablar de entornos profesionales es, en cierto modo, utilizar una denominación bastante imprecisa para contextualizar la comunicación que a diario realizan millones de personas en el desempeño de su actividad profesional. La

pluralidad de situaciones profesionales a las que se puede hacer referencia con entornos profesionales es muy extensa. Tan profesionales son los desarrollos tecnológicos como los oficios manuales o la investigación científica frente a cualquier oficio que no exija años de estudios específicos de alto nivel sino el conocimiento adquirido con el desempeño del propio oficio. No nos interesa en este trabajo la casuística de la actividad profesional en sí para intentar enmarcar los distintos tipos de intercambios lingüísticos que producen o exigen. Resultaría una labor de clasificación casi imposible y posiblemente bastante baldía por la amplitud de los resultados. Por el contrario, nuestro interés se centra en describir las contextualizaciones profesionales básicas que van a determinar las selecciones lingüísticas de los hablantes.

Dos son los contextos básicos en los que se desarrolla cualquier actividad profesional:

- a) contexto de actividad laboral directa o primaria
- b) contexto de actividad laboral indirecta o secundaria.

El contexto de actividad directa o primaria, como es fácil de entender, se refiere al desempeño de un trabajo en sentido estricto, lo que implica que los intercambios lingüísticos se producirán para tratar cuestiones de esa actividad profesional y requerirá, por tanto, unas características lingüísticas particulares. En cuanto a la segunda categoría, entendemos por actividad laboral indirecta todas las actuaciones que se realizan en un medio laboral pero que no se consideran en sí trabajo. Estas actividades se desarrollan entre colegas en contextos no estrictamente laborales pero puede suceder que incidan en la actividad primaria. Se trata de actividades de orden fundamentalmente social y no se producen sin un contexto de trabajo que las enmarquen puesto que están siempre asociadas a la profesión. La incidencia de estas actividades sobre los resultados laborales de contexto primario es, normalmente, indirecta. Incluso puede suceder que estas actividades no tengan ninguna incidencia sobre el trabajo en sí, pero, en todo caso, están ligadas a un marco laboral y en ellas se producen intercambios comunicativos que giran alrededor del trabajo o que contribuyen a facilitarlo.

Resulta, por tanto, necesario en este punto reconocer como profesionales las actividades sociales relacionadas con el ámbito laboral. Esta parcela de la vida profesional tiene una escasa visibilidad y hasta ahora ha tenido un reconocimiento limitado. Es reciente la atención que se presta a las redes sociales de empresa como partes integradoras del entorno profesional (RSE-Le Livre Blanc: Hernández, 2013; Canale et al. (coord.), 2013; Milberg, 2014).

Pero estos espacios virtuales son, en realidad, los últimos en llegar al ámbito empresarial, aunque hayan sido quizá los primeros a los que se les ha dado la importancia que merecen. El círculo social que se establece en compañías e instituciones, y que en ocasiones se fomenta desde su dirección de forma un tanto piramidal, no cabe duda de que tiene una gran importancia en el establecimiento de identidad y afirmación institucional. En último término, esa identidad institucional incide en el trabajo que desempeñan sus miembros.

Pero hay, además, otros espacios de intercambios lingüísticos profesionales que todavía permanecen en la opacidad como son los pequeños encuentros informales ligados al trabajo, que se producen, por visualizarlo de alguna forma, ‘fuera de horario’. Este tipo de encuentros no suelen tener un componente de amistad personal, o quizá sería más adecuado decir que se originan por una situación de trabajo puntual, de modo que los aspectos personales, si es que en algún momento están presentes, no son en absoluto ni el motivo ni la finalidad del encuentro. Los momentos de intercambio lingüístico entre colegas en estos ‘tiempos muertos’ en cuanto a productividad se refiere son, sin embargo, numerosos: las comidas, las pausas en el trabajo, los encuentros de empresa o los trayectos de desplazamientos que en ocasiones se realizan con otros colegas, por citar algunos de ellos. Aunque en clave de humor, y como tal hay que entenderlo, es un buen ejemplo de intercambios comunicativos enmarcados en contextos de actividades laborales secundarias la serie de televisión francesa *Caméra Café*, adaptada simultáneamente en varios lenguas para su emisión en distintos países.

Las elecciones lingüísticas que realizan los hablantes en los entornos profesiones tanto en contextos de actividad primaria como secundaria no son, en modo alguno, arbitrarias. La elección de una determinada lengua frente a otra u otras, sea o no una elección consciente por parte de los interlocutores, responde a tres tipos de factores, vistos desde la perspectiva de la posición que ocupan los hablantes en la comunicación en los entornos descritos:

- 1) factores intrínsecos
- 2) factores extrínsecos
- 3) factores socioculturales

Los factores intrínsecos (1) están en relación directa con las habilidades lingüísticas de los hablantes, que evaluarán sus posibilidades comunicativas en función del conocimiento que tienen de su competencia lingüística y de los factores socioculturales en los que se va a llevar a cabo la interacción. La per-

cepción del propio hablante sobre su posición lingüística puede ajustarse a sus competencias lingüísticas reales o bien ser bastante divergente, lo que, en ocasiones, puede motivar elecciones lingüísticas poco apropiadas. No obstante, hay que tener en cuenta que los hablantes hacen una valoración no solamente de su posición lingüística personal, sino también de la posición de su lengua y de la de su interlocutor en el entorno profesional en el que se encuentran. En su análisis, el monolingüismo puede no ser percibido como una limitación puesto que, al margen de los intercambios entre hablantes de la misma lengua materna, en muchos casos hay una lengua que se establece de forma tácita como preferida. En estos casos, los hablantes no se cuestionan en qué lengua va a establecerse la comunicación ni tampoco si su nivel de competencia lingüística es adecuado para sus propósitos, fundamentalmente, porque las opciones de revertir la elección son pocas o nulas.

Los factores extrínsecos (2), aunque ligados a los interlocutores, no vienen determinados por ellos sino que son el resultado de una política lingüística de tipo institucional, emanada, por tanto, desde la empresa. Se trata de directrices impuestas corporativamente que afectan directamente a los miembros de esas compañías o instituciones y a las que los interlocutores se atienen. Estas pautas en los intercambios comunicativos se pueden observar en empresas que cuentan con una política lingüística explícita para el ámbito laboral (Canale et al., 2013). En los casos en los que la política lingüística se enfoca al uso de una determinada L2 para las comunicaciones internacionales, esta decisión puede suponer para los hablantes un sobreesfuerzo si el nivel de competencia lingüística en la L2 es bajo o si el nivel de competencia no llega a las necesidades comunicativas que se tienen que cubrir.

Por último, los hablantes evalúan en la elección de una lengua los factores socioculturales (3) presentes en una determinada interacción comunicativa. Estos últimos son factores muy variables y difíciles de enumerar porque responden a consideraciones tan dispares como pueden ser los hábitos lingüísticos preestablecidos entre empresas del sector, la ubicación física de la empresa, el tipo de negocio o el contexto concreto del intercambio lingüístico, por citar algunos de ellos.

Estos tres factores pueden intervenir de forma independiente o combinada, que es lo más habitual. En particular, los factores 1 y 3 suelen ser evaluados por los hablantes de forma conjunta antes de realizar una elección lingüística para la comunicación en el trabajo ya que, en muchas ocasiones, no son fáciles de disociar o no se perciben de forma independiente.

Al referirnos a los factores extrínsecos (2) hemos considerado únicamente su vertiente activa, es decir, la imposición de una determinada política lingüística que conlleva la elección de lenguas para los intercambios profesionales. Sin embargo, también podemos considerar como factor extrínseco la ausencia de política lingüística explícita. En estos casos, podemos encontrarnos con una situación como la que hemos referido al analizar los factores intrínsecos y es que no se produzca una valoración del uso de una determinada lengua porque existe un uso lingüístico preestablecido de forma tácita entre los profesionales. Los factores 1 y 3 son considerados por los hablantes únicamente cuando no hay ninguna planificación previa -es decir, no hay factores extrínsecos que intervienen- y los hablantes pueden tomar sus propias decisiones lingüísticas. En todo caso, la libertad de elección de una lengua suele resultar una decisión muy medida y, en muchos casos, limitada ya que existen hábitos comunicativos previos que resultan verdaderos protocolos de actuación.

2. Decisiones lingüísticas en entornos profesionales

La imposición tácita o declarada del uso de una lengua determinada es una realidad constante en el desempeño profesional. En los entornos profesionales en los que no hay directrices expresas sobre la elección lingüística, los hablantes evalúan los distintos factores que intervienen en la elección y buscan un acuerdo con sus interlocutores para conseguir que la comunicación tenga éxito, fundamentalmente, desde el punto de vista de la informatividad. Cuando la comunicación que se establece se enmarca dentro de un contexto de actividad laboral directa, es decir, el intercambio es especializado y no se producen intercambios de tipo social salvo los estrictamente relacionados con la corte-sía, la informatividad discursiva es uno de los elementos fundamentales del discurso. Los interlocutores van a considerar exitosa la comunicación si las expectativas generadas sobre el grado de informatividad se cumplen. En estos discursos profesionales la informatividad, entendida en su formulación clásica (Beaugrande & Dressler, 1981) y en un sentido más general de transmisión de conocimiento, adquiere mayor relevancia. Aunque, por supuesto, no es un requisito único, es una prioridad en este tipo de discurso que el nivel de comprensión entre los interlocutores sea máximo. No es posible, por ejemplo, llegar a acuerdos profesionales si no se han comprendido con claridad todos los términos de la relación que se va a establecer. Como señalan Beaugrande y Dressler al referirse a la informatividad (Beaugrande & Dressler, 1981, p.43 [cito por la traducción española]) «...el productor textual ha de ser cuidadoso

y evitar que la tarea de procesamiento que ha de realizar el receptor no sea tan ardua como para que se ponga en peligro la comunicación». Evidentemente, los autores han focalizado la norma de informatividad en el receptor porque están suponiendo que el discurso se produce en lengua materna o bien que los hablantes son competentes en la lengua en la que se produce el discurso pero, en todo caso, dan por sentado implícitamente que el discurso producido es monolingüe.

Pero hay que tener en cuenta que no siempre nos encontramos con intercambios comunicativos en estas circunstancias lingüísticas. Los discursos monolingües pueden ser generados por la participación de hablantes monolingües o plurilingües con competencias lingüísticas muy diferentes. Como es sabido, el plurilingüismo de los hablantes es la realidad lingüística dominante pero esto no conlleva que los discursos generados por estos hablantes sean multilingües. Es más, lo habitual entre hablantes, plurilingües o no, es generar discursos monolingües. El ya clásico relato de Monod (1970, p.85) sobre la actividad discursiva diaria de los indios trumai es paradigmático como muestra de generación de discursos multilingües. Pero hay que observar que este tipo de construcción discursiva social dentro de una misma comunidad de hablantes no es demasiado frecuente en nuestra sociedad. Las interacciones lingüísticas en las que los hablantes pueden utilizar varias lenguas y crear discursos multilingües tienen sus limitaciones y el ámbito profesional es uno de ellos. No obstante, se han contrastado casos concretos y claros de cambio de código en entornos profesionales (Kirkpatrick, 2008), pero la tendencia es la generación de discursos monolingües. Posiblemente los dos elementos principales que más influyen en estos ámbitos a la hora de preferir discursos monolingües son la concisión del mensaje y la limitación del tiempo de que se dispone. Como se ve, son condicionantes de tipo muy distinto pero que resultan decisivas en el resultado. Pensemos en un intercambio comunicativo multilingüe en el que no todos los interlocutores tienen el mismo grado de competencia en las lenguas utilizadas en él. Esta circunstancia hace que la precisión en la formulación y/o en la comprensión pueda hacer perder efectividad al mensaje transmitido. Al mismo tiempo, una competencia deficiente en uno de los códigos utilizados obliga a invertir más tiempo en emisión y recepción, lo que supone un inconveniente en ámbitos en los que los intercambios cara a cara o a distancia tienen, con frecuencia, el tiempo tasado.

Cuando no es posible generar discursos monolingües en la L1 de los hablantes se buscan otro tipo de soluciones, como es recurrir al intercambio en L2, al menos para uno de los interlocutores. Por segunda lengua estamos entendiendo

cualquier lengua distinta de la lengua o lenguas maternas. En todo caso, la tendencia al discurso monolingüe es clara, sea en la lengua que sea, como bien lo muestra la denominación ‘para fines específicos’ que se utiliza en Lingüística Aplicada para referirse al uso de lenguas naturales con una finalidad profesional: inglés para fines específicos (ESP), francés para fines específicos (FOS), español para fines específicos (EFE) o portugués para fines específicos (PFE), por citar alguna de las lenguas de nuestro entorno.

En muchas ocasiones, la segunda lengua a la que nos hemos referido resulta ser una lengua franca. Entre los discursos monolingües el recurso a una lengua franca entre hablantes con distintas lenguas maternas es una de las situaciones más habituales. Se constata el dominio del inglés como lengua franca internacional (ELF) en espacios muy diversos. Algunos de los datos que mostramos a continuación, obtenidos de estudios específicos sobre lenguas francas, no dejan lugar a duda:

- más de 812 millones de hablantes de inglés en Asia (Bolton, 2008).
- aproximadamente el 90% de los trabajadores de los Emiratos Árabes son extranjeros –en Dubai: 200 nacionalidades diferentes- lo que hace del inglés una lengua necesaria para la comunicación profesional (Boyle, 2011).
- en los países del Sudeste Asiático que pertenecen al espacio ANSA (ASEAN: Singapur, Malasia, Indonesia, Filipinas, Tailandia, Laos, Camboya, Vietnam, Brunei y Myanmar) el inglés ha sido adoptado como lengua de trabajo y lengua oficial (Kirkpatrick, 2008).
- ELF desplaza a otras lenguas francas, en especial en el ámbito de los negocios: el escandinavo (*skandinaviska*: combinación de sueco, noruego, danés e islandés) se ha visto desplazado por el inglés entre hablantes suecos y noruegos (Louhiala-Salminen, Charles & Kankaanranta, 2005).

No obstante, aunque el dominio del inglés en estos intercambios es claro, no es la única lengua franca que se utiliza en ámbitos profesionales. Con una extensión más reducida se usan también otras lenguas francas:

- lenguas que se mantienen como lengua franca en relaciones empresariales, como es el caso de ruso, para países del Este de Europa o el español (en países de América del Sur) (TIRF, 2009).
- lenguas que conectan consumidores en todo el planeta gracias a internet, como el español, árabe o francés (Kelly-Holmes, 2006).

Por último, en el ámbito de uso de las lenguas francas hay que tener en cuenta que la selección lingüística se realiza en función del contexto discursivo, lo que determina su uso en áreas de especialización muy precisas. El inglés se han institucionalizado algunas de estas áreas de modo que reconocemos claramente áreas en las que la lengua que se usa casi hegemonícamente es el inglés: especialización científica -English as an international language of science (EILS)-; especialización profesional -English For Specific Purposes (ESP)-; uso del inglés en negocios de pequeñas y medianas empresas en el exterior -English for Specific Business Purposes (ESBP)-.

En el panorama lingüístico que acabamos de esbozar no hemos hecho referencia expresa a la intercomprensión en el ámbito profesional. Los proyectos europeos que hemos citado en la introducción han trabajado la intercomprensión entre profesionales de distintos ámbitos, aunque hay que señalar que todos ellos son proyectos de formación en intercomprensión, no se trata, por tanto, de registros de comunicación natural de trabajo de acuerdo con nuestra diferenciación del apartado 1. El estudio de Milberg (2014) está centrado en lo que nosotros hemos denominado contexto laboral secundario, en concreto en las redes sociales en el seno de una empresa, y muestra las actitudes lingüísticas de los hablantes y su percepción del uso de la intercomprensión como base de la comunicación interna. Tenemos poca información sobre el uso natural de lenguas en intercambios basados en la intercomprensión por lo que no podemos valorar hasta qué punto es posible hablar de intercomprensión con fines específicos. En otras palabras, ¿cuál es el techo que tiene la intercomprensión en entornos profesionales? En el siguiente apartado abordamos esta cuestión.

3. Intercomprensión especializada

En la comunicación especializada, que es la que se identifica preferentemente con el ámbito profesional, el objetivo es alcanzar el grado máximo de comprensión y limitar al máximo la ambigüedad. Este grado de comprensión depende de la combinación de dos factores:

- 1) Habilidad lingüística de los hablantes
- 2) El conocimiento especializado de los hablantes en la materia.

El éxito de toda comunicación lingüística depende específicamente de la habilidad lingüística comunicativa de los hablantes (Bachman, 1990). En función de esa habilidad de los hablantes el resultado del desarrollo de la comunicación

variará y el grado de satisfacción obtenido puede ser dispar para los hablantes de un mismo intercambio comunicativo. Este aspecto de la comunicación tiene especial relevancia en los discursos en los que los hablantes no comparten lengua materna y los discursos para alguno de los interlocutores van a generarse desde una segunda lengua. La disparidad de los resultados en estos casos puede ser muy amplia teniendo en cuenta que las diferencias individuales entre hablantes, como es bien sabido, es un dato conocido y de fácil constatación en la adquisición y enseñanza de lenguas.

En cuanto al conocimiento especializado en la materia, el segundo requisito que hemos señalado, este se cumplirá prácticamente sin excepciones en todos los hablantes que se encuentren en su entorno profesional. Pero un conocimiento de la materia será insuficiente si los interlocutores no pueden comunicarse en un nivel lingüístico que les permita comprender bien, sin ambigüedades ni lagunas, el mensaje producido o recibido. Como hemos señalado, las diferencias tanto en la producción como de la recepción de los mensajes pueden ser grandes. La fluctuación puede ir desde la comprensión completa, cuando los hablantes comparten lenguas en un nivel de hablante nativo, independientemente de si la lengua en la que se comunican es o no su L1, a una completa incomunicación, cuando no tienen conocimientos lingüísticos compartidos ni posibilidad de activar recursos que suplan este desconocimiento. Este caso extremo de incomunicación es el que se produce cuando los hablantes no comparten ninguna lengua y además sus lenguas pertenecen a tipologías lingüísticas distintas. En estos casos, únicamente es posible la comunicación a través de otras personas, que son intérpretes o realizan esa función en un momento dado, de modo que se asocian a la comunicación las habilidades lingüísticas de una persona que puede no ser un interlocutor en la conversación.

Aunque resulta compleja una situación en la que los hablantes no comparten ni lenguas maternas ni segundas lenguas, en aquellos casos en los que alguna de las lenguas que conocen los interlocutores están emparentadas tipológicamente se abre una posibilidad de comunicación lingüística: la intercomprensión. Pero el éxito comunicativo en los intercambios basados en la intercomprensión tiene limitaciones discursivas. Una de ellas, que además está directamente relacionada con los entornos profesionales, es la precisión en el mensaje y la ausencia de ambigüedad, de modo que se logre plenamente el objetivo discursivo de informatividad, norma textual a la que ya nos hemos referido. El discurso profesional desarrollado en contextos de actividad primaria requiere un alto grado de informatividad que intentará alcanzarse poniendo en juego una L2, que en ocasiones es además lengua franca. La necesidad de

alcanzar comprensión máxima limita su uso en algunos campos profesionales, por razones obvias. Los numerosos trabajos que hay sobre intercomprensión dan prueba indirecta de los problemas de comprensión que encuentran los interlocutores (Araújo et al. (dir.), 2009; Degache & Garbarino (dir.), 2012), que se solventan gracias a la cooperación entre los interlocutores pero que dificultarían enormemente el desarrollo discursivo en un contexto de entorno profesional primario. Recientemente, el científico español Santiago Grisolia declaraba en un artículo periodístico a propósito del uso del inglés en la comunicación científica lo siguiente: «En el caso de científicos y tecnólogos, el entendimiento debe ser completo y sin dudas. Por eso, a lo largo de los siglos, los pensadores han tenido siempre una lengua franca. Es muy importante que el mensaje llegue sin errores» («La ciencia solo habla en inglés», *El mundo* 17/09/2015). Este alto grado de comprensión de un mensaje que no deje resquicio a la ambigüedad no solamente es necesario entre científicos y tecnólogos, sino en muchos otros ámbitos de las relaciones profesionales. En estas circunstancias, la comunicación basada en la IC se dificulta o resulta casi imposible. Ciertamente, no todos los entornos profesionales se encuentran en esta posición y la intercomprensión es posible en entornos de comunicación más flexibles en los que el recurso a la lengua materna de los interlocutores puede incluso preferirse. Tenemos constancia, por ejemplo, de que en algunos servicios turísticos este tipo de interacciones se producen de forma natural y también sabemos que es un recurso utilizado en proyectos de mediación social y acogida a inmigrantes y refugiados.

¿Podemos decir, por tanto, que el límite de la intercomprensión en entornos profesionales son los contextos de alta especialización? Aunque en gran medida sí es así, creemos, sin embargo, que existe una vía mixta, poco explorada todavía, que permite los intercambios de IC en contextos altamente especializados: interacciones en las que se produce IC y se recurre también a una lengua franca en una combinación de mensaje escrito y mensaje oral. En el experimento que se explica en el siguiente subapartado (3.1) se presenta un caso de este tipo que muestra las posibilidades que ofrece esta modalidad mixta para entornos profesionales muy especializados.

3.1. Intercomprensión y lengua franca: un espacio de encuentro en entornos profesionales

Como hemos señalado, los intercambios de IC presentan claras limitaciones en entornos profesionales, particularmente si estos requieren un alto grado de

comprensión de los mensajes por parte de todos los interlocutores. En general, se opta en este tipo de contextos por el uso de un L2, que puede resultar lengua franca en aquellos casos en los que ninguno de los interlocutores tiene esa lengua como materna o solamente alguno de ellos. El tipo de situaciones en las que todos los interlocutores van a utilizar una L2 es un espacio propicio para la intercomprensión si sus respectivas lenguas maternas pertenecen a la misma familia lingüística. Por supuesto, la intercomprensión como tal ya hemos explicado que no es posible por la alta ambigüedad y lagunas que se contienen estos discursos para los interlocutores. Pero estas carencias pueden verse contrarrestadas por el recurso a la lengua franca en algunos momentos de las interacciones. Hemos realizado un experimento que muestra las posibilidades de esta forma de interacción, en la que se combina IC y lengua franca con el fin de alcanzar el máximo de informatividad a la vez que se posibilita el uso de las lenguas maternas de los interlocutores en producción y comprensión escrita.

Objetivo: probar si es posible un intercambio lingüístico en entornos profesionales de alta especialización basado en la intercomprensión.

Metodología: el experimento se plantea proponiendo el uso mixto de lengua franca/lengua materna, de modo que la intercomprensión sea aceptada como recurso de comunicación posible

Participantes: los participantes en el experimento son 7 profesionales del ámbito de la ingeniería industrial y aeronáutica. De ellos, 4 son españoles (L1 español / L2 inglés /no hablan francés) y 3 franceses (L1 francés / L2 inglés /no hablan español). Los participantes franceses pertenecen a la empresa Sandvic (empresa internacional sueca con una de sus sedes en Lyon (Francia). Los participantes españoles pertenecen a la empresa aeronáutica ITP (empresa internacional española con una de sus sedes en Madrid).

Lugar del encuentro: Madrid (sede de ingeniería de Alcobendas de ITP)

Fecha: junio 2014

Modalidad del intercambio: oral y escrita (presentación (ppt) y debate posterior basado en la presentación).

Tema de la reunión: presentación general de la empresa española, objetivos, productos, negocio y aspectos técnicos.

Lenguas utilizadas:

español para la presentación en ppt

inglés para todos los intercambios orales

en ningún momento se utilizó el francés

Duración de la presentación: 45 minutos

Duración del debate posterior: 45 minutos

Desarrollo del encuentro:

El documento de la presentación está en español, pero la presentación oral se realiza en inglés.

Comprensión alta de la exposición por parte de los receptores (ingenieros franceses).

No se producen interrupciones para solicitar aclaraciones.

El intercambio no dura más de lo previsto a pesar de que los datos se han facilitado en un documento en español y no en la lengua en la que se ha realizado la exposición oral (inglés).

El diálogo posterior se desarrolla con normalidad en inglés.

En ningún momento del debate los participantes usan su lengua materna. A la pregunta ¿en algún momento se utiliza la L1 en el intercambio verbal? la respuesta es «No porque ni ellos sabían español ni nosotros francés»).

En este caso, el discurso creado en la sesión es multilingüe, lo que es poco habitual para el entorno descrito, pero la comunicación es exitosa tanto desde el punto de vista de la informatividad como de la interacción entre los participantes. No obstante, si nos fijamos bien en la información consignada, en ningún momento recurren a la intercomprensión en el debate. Evidentemente, las barreras lingüísticas que perciben (y declaran) los participantes en este experimento (desconocimiento absoluto de la lengua del otro) es lo suficientemente fuerte como para evitar una situación que, de antemano, los hablantes consideran que no va a tener éxito. Este recurso mixto, uso de lengua franca en la comunicación por escrito y de la lengua materna en la comunicación oral no es nada novedoso, aunque con un contexto diferente ya que no hay interacción y el discurso se dirige, principalmente, a hablantes nativos. Este es el caso de los vídeos de muchos cursos de formación a distancia, en particular MOOC, o de presentaciones ‘reutilizadas’ para un público con distinta lengua materna de modo que el discurso escrito se produce en una lengua distinta de la que se realiza el discurso oral.

¿Qué aporta un intercambio lingüístico como el propuesto en el experimento? Por un lado, este sistema mixto ofrece la posibilidad de que los hablantes

puedan expresar una parte de su mensaje en su lengua materna, lo que en muchos casos resulta más cómodo –y menos estresante– para los hablantes, sin que por ello el nivel de informatividad se vea menoscabado. Por otro, en los casos en los que los hablantes no tenga una competencia lingüística alta o suficientemente ajustada al nivel de exigencia de esa comunicación, el recurso a la lengua materna puede suplir un conocimiento de L2 que no es suficiente para ese intercambio. Este sistema mixto apoyado en la intercomprensión permite suplir deficiencias pero también es cierto que tiene limitaciones en el uso de un discurso oral o, al menos, es un campo poco experimentado.

¿Inconvenientes? Simplemente, la escasa concienciación de las posibilidades lingüísticas de los hablantes y el peso de la comunicación lingüística en L2, instaurada de forma generalizada en los entornos profesionales entre hablantes de distintas lenguas maternas. Ninguno de los participantes en el experimento había probado previamente una comunica mixta L2/IC.

Conclusiones

A pesar de que los datos de que disponemos sobre la IC en entornos profesionales son escasos, no cabe duda de que en estos ámbitos existen límites más exigentes para la IC en estos entornos que en otros ámbitos de la comunicación, en la medida en que la precisión y la univocidad de lo comunicado es un requisito imprescindible para una comunicación eficaz. No obstante, hay que tener en cuenta que no todos los entornos profesionales necesitan el mismo nivel de exigencia y mientras que en ámbitos tecnológicos y científicos se requiere una comprensión máxima sin que existan zonas de ambigüedad, hay otros entornos comunicativos más flexibles en los que el recurso a la lengua materna de los interlocutores puede preferirse y ser deseable. Tenemos constancia, por ejemplo, de que en algunos servicios turísticos este tipo de interacciones se producen de forma natural y también sabemos que es un recurso utilizado en proyectos mediación social y acogida a inmigrantes y refugiados.

También disponemos de datos concretos de IC en contextos secundarios, como son las redes sociales de empresa, un ámbito enmarcado claramente en la actividad laboral pero todavía muy poco explorado.

El análisis de los contextos profesionales que encuadran las interacciones comunicativas de los distintos entornos laborales, y en particular cuando estos entornos son muy especializados, nos ha llevado a plantearnos cuál es el techo de la intercomprensión. Las conclusiones que podemos avanzar, a falta de una

experimentación más extensa, es que no es posible una intercomprensión pura en esos entornos porque la norma textual de informatividad, fundamental en estos intercambios, no se puede alcanzar de forma satisfactoria. Sin embargo, sí es posible dar entrada a fórmulas mixtas IC/lengua franca o IC/L2 como la que se ha seguido en el experimento.

La pregunta que se suscita rápidamente es ¿por qué recurrir a la IC cuando los hablantes son competentes en una L2? La respuesta es que un sistema mixto ofrece la posibilidad de que los hablantes puedan transmitir una parte del mensaje en su lengua materna, con las ventajas que ellos conlleva, sin que la informatividad se vea perjudicada. Además, si los hablantes no tienen una competencia lingüística en L2 suficiente para el nivel de especialización que se requiere pueden recurrir a un sistema mixto de intercomprensión que permite suplir esas deficiencias.

Esta vía mixta en IC exige, sin embargo, un amplio trabajo de sensibilización entre los profesionales hacia las posibilidades de la intercomprensión en entornos especializados ya que actualmente apenas se ha considerado como opción en la comunicación profesional.

Referencias bibliográficas

- Araújo e Sá, M. H.; Hidalgo Downing, R.; Melo- Pfeifer, S.; Séré, A. & Vela Delfa, C. (Dir.). (2009). *Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.
- Bachman, L. (1990). “Habilidad lingüística comunicativa”. En Llobera, M. et al. (2006). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Beaugrande, R. A. & Dressler, W. U. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. Madrid: Longman. (Trad. esp. *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel, 1997).
- Bolton, K. (2008). “English in Asia, Asian Englishes and the issue of proficiency”. *English Today*, 94 (24, 2), 3-13.
- Boyle, R. (2011). “Patterns of change in English as a lingua franca in the UAE”. *International Journal of Applied Linguistics*, 21(2), 143-161.

- Canale, O.; Extramiana, C; Renaud, M. & Roy, J.-M. (2013). *Bonnes pratiques linguistiques dans les entreprises*. Québec: Office québécois de la langue française et Délégation générale à la langue française et aux langues de France.
- Capucho, F. (2010). "The role of the English Language in a Plurilingual Society". En Köksal, D.; Erten, I. H.; Topkaya, E. Z. & Yavuz, A. (Eds) (2010). *6Th ELT Research Conference – Current Trends in SLA Research and Language Teaching* (pp. 300-308). Terzioğlu Yerleşkesi: Çanakkale Onsekiz Mart University.
- Capucho, F. (2012). "L'Intercompréhension –un nouvel atout dans le monde professionnel". En Degache, C. & Garbarino, S. (Eds.) (2012), *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration*. France: Université Stendhal Grenoble 3, 21-22-23 juin 2012.
- "La ciencia solo habla en inglés", El mundo 17/09/2015. <http://www.elmundo.es/ciencia/2015/09/17/55f9b8ef22601d962a8b45b2.html>
- Degache, C. (2005). "Comprendre la langue de l'autre et se faire comprendre ou la recherche d'une alternative communicative : le projet Galanet". En Borg, S. & Drissi, M. (Eds.). *Approches pédagogiques et Instruments didactiques pour le plurilinguisme, Synergies Italie*, n°2, 2005. Programme mondial de diffusion scientifique francophone en réseau, GERFLINT.
- Degache, C. & Garbarino, S. (Eds.) (2012). *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration*. Grenoble: Université Stendhal Grenoble 3, 21-22-23 juin 2012.
- Deransart, A.; Sesma, S. & Thomas, B. (2012). "Représentations et pratiques de l'intercompréhension dans un réseau plurilingue de professionnels". En Degache, C. & Garbarino, S. (Eds.) (2012). *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration*. France: Université Stendhal Grenoble 3, 21-22-23 juin 2012.
- Hernández, F. (2013) (Coord). *RSE-Le Livre Blanc*. Recuperado el 5 de octubre de 2015 del sitio de RSE: <http://www.reseaux-sociaux-entreprise.net/>

- Kelly-Holmes, H. (2006). "The International Research Foundation for English Language Education". *Journal of Sociolinguistics Special Issue: Computer-Mediated Communication*, 10 (4), 507–519.
- Kirkpatrick, A. (2008). "English as the official working language of the Association of Southeast Asian Nations (ASEAN): Features and strategies". *English Today*, 94, vol. 24, Nº 2, 27-34.
- Louhiala-Salminen, L.; Charles, M. & Kankaanranta, A. (2005). "English as a lingua franca in Nordic corporate mergers: Two case companies". *English for Specific purposes*, 24 (4), 401-421.
- Lungu, D. (2013). "INTERMAR or how to Eplot Intercomprehension in the Maritime Context". *Frontiers of Language and Teaching*, vol.4, 238-242.
- Milberg, J. (2014). "Enjeux d'un plurilinguisme réceptif: L'utilité de la «compréhension de l'écrit» des langues étrangères au sein d'un réseau social d'entreprise internationale". *Cahiers de l'ACEDLE*, 11 (2), 81-120.
- Monod A. (1970). "Multilinguisme des Indiens Trumai du Haut-Xingu (Brésil central)". *Langages*, 5e année, 18.
- Pinho, A. S. & Andrade, A. I. (2009). "Plurilingual awareness and intercomprehension in the professional knowledge and identity development of language student teachers". *International Journal of Multilingualism*, 6(3), 313-329.
- RSE=Hernández, F. en línea
- TIRF (2009). "The impact of English and plurilingualism in Global Corporations". The International Research Foundation for English Language Education.

Proyectos y direcciones

CINCO:

<http://projetocinco.eu/>

GALAPRO:

<http://www.galapro.eu/>

INTERMAR:

<http://www.intermar.ax/>

MIRIADI:

<http://miriadi.net/elgg/miriadi/home>

MONDES PARALLÈLES:

<http://mondes-paralleles.org/Formations-pour-professionnels>

PREFIC:

www. <http://prefic.net/>

Teletandem grico-greco: Scenario di intercomprensione orale per le lingue minoritarie

Alessandro Bitonti

(alessandrobitonti@mail.muni.cz)

Masaryk University

Paola Leone

(paola.leone@unisalento.it)

Università di Salento

Resumo

Nel contributo si propone e si discute uno scenario pedagogico finalizzato alla valorizzazione del grico, una varietà minoritaria storica presente in Puglia. Lo scenario prevede l'esecuzione di attività sia assistite sia mediate dalla tecnologia attraverso sessioni di Teletandem, grazie al quale si garantisce agli apprendenti uno scambio comunicativo autentico. Il percorso didattico è progettato per studenti universitari appartenenti alle comunità gricofone del Salento che interagiscono via computer con parlanti ellenofoni di università greche. In particolare, si prevede una fase di preparazione, una sessione teletandem su un tema specifico, l'osservazione della propria interazione e, infine, la condivisione dell'esperienza con il gruppo di lavoro.

Parole chiave

lingue minoritarie, teletandem/telecollaborazione, intercomprensione, oralità, competenze metalinguistiche, competenze culturali

Introduzione¹

Lo scenario pedagogico «Teletandem grico-greco» comprende la realizzazione di sessioni teletandem² (Telles & Vassallo, 2006), ovvero di scambi tramite video-chiamata e chat nel corso dei quali si mira a potenziare competenze linguistiche e culturali in L2. Il percorso formativo prevede anche la video-registrazione delle sessioni e l'impiego del materiale audio-video a scopo didattico (Leone, 2014a). Il repertorio linguistico del teletandem che descriveremo è costituito dalla lingua neogreca e dal grico, quest'ultima parlata nella cosiddetta Grecia del Salento, un'area della regione italiana Puglia.

Lo scenario «Teletandem grico-greco» mira alla valorizzazione di una parlata storico-minoritaria, appunto il grico, non solo perché patrimonio dell'identità di una regione ma anche perché veicolo per la comunicazione con parlanti di lingue nazionali. Tale iniziativa si colloca nell'ambito di una già consolidata tradizione di ricerca e didattica del grico che ha portato alla realizzazione di risorse (es. dizionari bilingui griko-italiano), alcune delle quali disponibili anche online (<http://www.rizegrike.com/index.php>), e di corsi di lingua (es. Filieri, Pellegrino & Tommasi, 2012).

Lo scenario pedagogico che verrà presentato si presta anche alla comunicazione tra parlanti di altre lingue minoritarie della Puglia (e non solo) allo scopo di facilitare la comunicazione con parlanti di altre lingue nazionali. È il caso dell'arbëresh o italo-albanese, varietà dialettale dell'albanese del sud, il tosk, parlato anche in altre regioni italiane (es. in Calabria)³.

Lo scenario pedagogico prevede attività sia assistite sia mediate dalla tecnologia (Gonzales-Llore & Ortega, 2015). Ad esempio il task mediato dalla tecnologia consiste in uno scambio comunicativo autentico e reale tra parlanti che comunicano grazie alle tecnologie *Voice Over Internet Protocol* (VOIP). Tale tipologia di scambio comunicativo, ovvero le sessioni teletandem, rientrano nell'ambito delle forme di telecollaborazione e mobilità virtuale. Le attività

1 Il contributo è stato realizzato da entrambi gli autori in stretta collaborazione. Per esigenze esclusivamente accademiche si precisa che Alessandro Bitonti ha scritto l'introduzione e i parr. 1, 1.1, 4, 4.1, 4.3, 4.3.1; Paola Leone i parr. 2, 3, 4.2, 4.3.2, 4.3.3, 4.3.4 e le conclusioni.

2 Si veda www.teletandembrasil.org. Le attività di apprendimento e collaborazione tramite l'impiego delle nuove tecnologie vengono anche definite “telecollaborazione”. Si veda il sito del progetto INTENT (<http://www.intent-project.eu/>).

3 Cfr. Belloscio (2010, p.5). Sulla situazione linguistica dell'arbëresh si vedano gli studi di Savoia (fra tutti Savoia, 2012). Per alcuni aspetti sociolinguistici relativi all'arberia Salentina si veda Bitonti (2015).

assistite dalla tecnologia sono di tipo induttivo e prevedono compiti di riflessione sul processo comunicativo effettuato via tecnologie VOIP.

L'intero processo didattico e pedagogico grico-greco ruota pertanto intorno all'uso delle tecnologie della comunicazione e dell'informazione.

Lo scenario grico-greco si fonda su «une situation communicative concrète» (Capucho, 2008) in cui la pratica e lo sviluppo della capacità di costruire significati si potenzia in modo incidentale attraverso lo scambio comunicativo. La fase successiva servirà ad arricchire il vocabolario in L2 e a riflettere sul processo comunicativo per migliorare le abilità espressive. Il presente percorso è adattabile ad altre lingue regionali.

1. Il panorama linguistico pugliese

Da un punto di vista geopolitico la Puglia è un territorio di grande variabilità: il suo spazio si divide fra subregioni differenti che comprendono la Capitanata, la Terra di Bari e il Salento che, a loro volta, includono delle microaree che rendono il panorama, non solo amministrativo, ancora più variegato. Questa frammentazione territoriale si rispecchia anche nella distribuzione e negli usi dialettali che caratterizzano il repertorio linguistico pugliese.

La separazione fra due grandi macroaree linguistiche è ormai cosa nota (si veda Sobrero & Tempesta, 2002). I dialetti pugliesi si estendono fino al confine Salentino, segnato dal fascio di isoglosse fra Taranto e Ostuni, che appartiene, invece, alla famiglia dei dialetti meridionali estremi. Il salentino, pur avendo alcune caratteristiche in comune con i dialetti meridionali, se ne discosta per alcuni tratti caratteristici, alcuni dei quali possono essere ricondotti al sostrato greco (Rohlf, 1933; 1972), tra i quali:

- la retroflessione di alcune consonanti (*l, r, t, d*);
- l'uso diffuso del passato remoto;
- la restrizione d'uso dell'infinito (solo con il verbo modale «potere» o nelle perifrasi incoative e conclusive);
- la congiunzione *cu* utilizzata per introdurre frasi subordinate.

Anche la classificazione dialettale interna al Salento è stabilita da tempo; si distingue infatti il salentino meridionale, da quello centrale e settentrionale⁴.

4 Metafonia e dittongazione sono alcuni dei tratti che determinano la spartizione fra le tre zone. Si veda il classico Mancarella (1974) e il recente Loporcario (2013).

Coerentemente con le tendenze attuali, anche in Salento le dinamiche di contatto con l'italiano sono molto forti e ciò che si registra è l'affermarsi di zone miste in cui la lingua nazionale e il dialetto si mescolano, creando nuove voci dialettali attraverso l'uso di tratti bandiera applicati al sistema dominante (cfr. Tempesta, 2003, 2011; Bitonti, 2012).

Anche il grico riesce a mesciarsi con le lingue locali sia attraverso la coesistenza di varianti lessicali (es. *scio* e *umbra*, 'ombra') che attraverso estensioni, riduzioni e spostamenti di significato. Come osserva Sobrero (2009, p.89),

alla richiesta di esprimere in grico il concetto 'mi lamento', oltre alla forma ibrida *lamenteome/ lamenteggome* (romanzo + grico) si ottengono oggi le seguenti risposte: *dammizo*, che ha il significato proprio di 'piango', *rungulo/ runguliso*, che significa 'borbotto, piagnucolo', *cleo* 'piango', *eponiome* 'soffro', *tremulizome* 'tremo, ho i brividi'.

La formazione di tali ibridismi e la proliferazione lessicale sono considerate come risorse aggiuntive per lo sviluppo del repertorio linguistico che vede conservare ed estendere l'uso di alcuni tratti linguistici dei sistemi in contatto.

1.1. Il grico in Salento

Il repertorio pugliese diventa un po' più complesso quando all'italiano e al dialetto si uniscono lingue alloglotte parlate in alcuni centri disseminati sul territorio. Nell'intera regione sono infatti presenti alcune comunità di lingua francoprovenzale, arbëresh⁵ e grica. In particolare il gruppo demograficamente più consistente è rappresentato dalla Grecia Salentina, un insieme di 9 comuni ellenofoni situati nel Salento centrale⁶.

Il dibattito sulla provenienza e sulla situazione linguistica di questi centri è ancora oggi molto acceso. Relativamente alle loro radici storiche si sono sviluppate in letteratura due direzioni che non necessariamente si escludono a vicenda: una sostiene la continuità con le antiche colonie greche già presenti

5 I comuni di Faeto e Celle di San Vito sono di lingua francoprovenzale, mentre i centri di Casalvecchio di Puglia, Chieuti e San Marzano di San Giuseppe sono alloglossie arbëresh.

6 I comuni di lingua grica sono Calimera, Castrignano dei Greci, Corigliano d'Otranto, Martano, Martignano, Melpignano, Soleto, Sternatia e Zollino. Due centri, Carpignano Salentino e Cutrofiano, fanno parte del consorzio della Grecia Salentina, pur non conservando alcuna traccia della varietà grecanica.

dall’VIII secolo, l’altra è quella che lega le colonie salentine a un processo di immigrazione, nell’alto medioevo, dall’impero Bizantino.

Diversi studi sulla vitalità sociolinguistica del grico in Salento, così come i parametri utilizzati dall’UNESCO (cfr. Brenzinger et al., 2003), dimostrano che si tratta di un sistema «severely endangered». Ciò significa che il suo uso, la sua diffusione e trasmissione intergenerazionale, il suo prestigio e il suo stato di conservazione sono in una fase di forte regressione.

Sul piano strettamente linguistico, come dimostra Sobrero (2009, p.86), il grico è una lingua con un limitato livello di elaborazione (si utilizzano ad esempio grafemi latini, gli usi scritti sono legati ai testi letterari mentre quelli orali ai media). Inoltre, la sua standardizzazione è ostacolata dalla proliferazione di varianti (soprattutto sul piano fonologico) e dall’assenza di una varietà di riferimento: il grico va considerato come sistema autonomo rispetto al neogreco che non può essere «una varietà standardizzata del grico». Tuttavia, trattandosi di due sistemi affini che si sono sviluppati tanto in diacronia quanto in diatopia, la possibilità di intercomprensione non è compromessa. Al contrario, altamente significativa può essere la comparazione, nell’ambito di uno scenario pedagogico, fra i due codici e le rispettive culture.

A livello sociolinguistico il grico gode anche di un basso prestigio, anche se oggi è una lingua meno stigmatizzata rispetto al passato, anche grazie alla politica linguistica nazionale e locale che favorisce la diffusione di un sentimento di appartenenza comunitaria. La sua vitalità varia da centro a centro e dipende dal contatto, più o meno stretto, con il dialetto romanzo dell’area, che molto spesso rappresenta la lingua di prima acquisizione e di prima socializzazione. Ancora, Miglietta (2009) sostiene che tale lingua minoritaria è utilizzata nel dominio familiare, con e tra gli anziani, per parlare di argomenti legati alla quotidianità e assolve le due funzioni più tipiche delle lingue in estinzione: quella ludica e quella criptolalica. È chiara dunque la «consapevolezza delle limitate potenzialità del grico nel coprire i differenti ambiti d’uso, anche nella vita quotidiana» (Miglietta, 2009, p.75) rispetto al significativo avanzamento del dialetto romanzo e dell’italiano.

Grazie alle attuali politiche di rivitalizzazione della lingua minoritaria si può anche sostenere l’introduzione di un nuovo codice nel repertorio: il neogreco. Considerare il greco moderno come lingua tetto del grico è anche questo parte del dibattito attuale; nondimeno la presenza del greco nelle comunità è un dato di fatto: diffusa è la produzione e la fruizione di libri, giornali, riviste,

programmi televisivi e siti internet almeno parzialmente in neogreco. Inoltre, come sostengono Romano e Marra (2008, p.39),

nonostante la frequente confusione terminologica grico - greco da parte di certi informatori, la percezione che essi hanno del rapporto fra questi due sistemi è netta: 1) sanno di parlare un dialetto del greco, un «greco bastardo» e 2) sostengono che alcuni concetti non siano esprimibili né in grico né in salentino, mentre possono esserlo in italiano [...]; in molti casi sanno anche che esiste un corrispondente [...] in neogreco, che solo sporadicamente sentono come una «lingua-tetto» a cui fare idealmente riferimento.

Lo stesso studio di Romano e Marra (2008) mette in evidenza un insieme di competenze sbilanciate nei quattro sistemi (cfr. figura 1): se sul podio si collocano italiano, dialetto romanzo e varietà alloglotta, il neogreco è la lingua di cui i parlanti hanno una scarsissima competenza.

Livello di conoscenza delle lingue

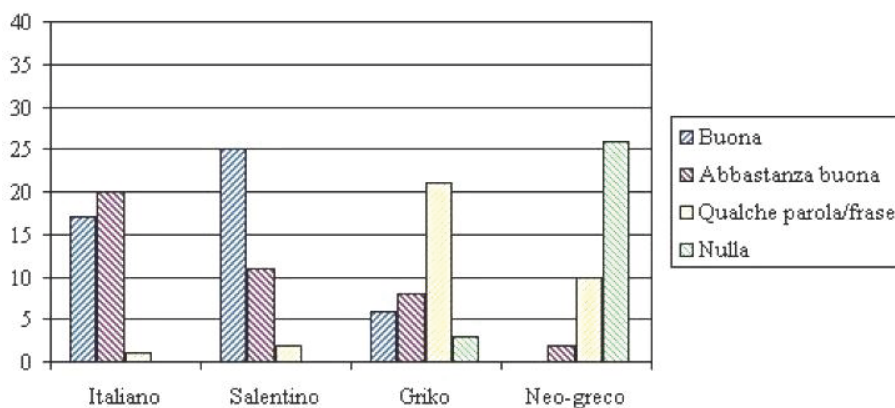


Fig. 1. Competenze linguistiche nelle comunità griche (tratto da Romano & Marra, 2008, p.63).

Il neogreco, pertanto, non è una lingua abitualmente utilizzata nella comunicazione quotidiana in nessuno dei domini sociolinguistici, esclusi alcuni spazi limitati nei media, e tantomeno risulta fra le lingue che i parlanti desiderano apprendere (cfr. figura 2).

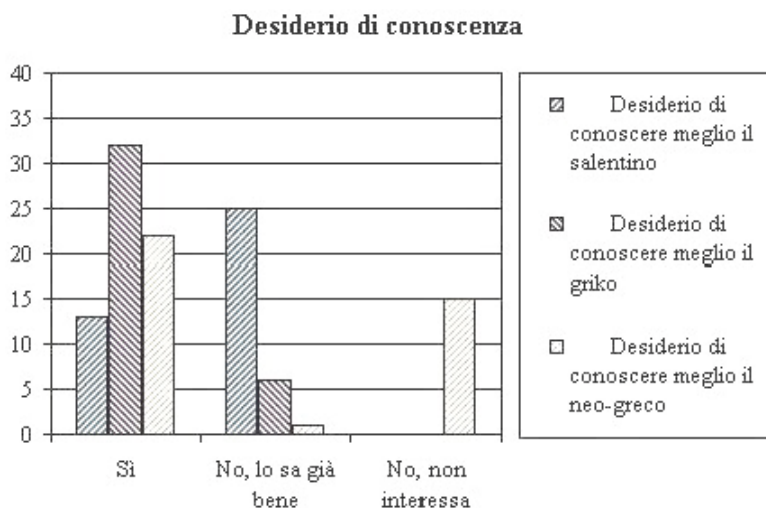


Fig. 2. Desiderata linguistici (tratto da Romano & Marra, 2008, p.70).

I dati di questo studio sono stati raccolti nel 2004 e, considerati i frequenti contatti col mondo ellenofono e le attività culturali sempre più diffuse di questi ultimi anni, nuove ricerche potrebbero dimostrare un cambiamento delle tendenze sia sul piano delle percezioni linguistiche sia dal punto di vista delle competenze strutturali acquisite dai parlanti nativi.

Se, dunque, da un lato si registra un allineamento della lingua e della cultura grica con le lingue e le culture arealmente dominanti, dall'altro occorre puntare sulla riparazione della frattura diagenazionale che sembra essere lo spazio nel quale interagiscono le forze innovative e conservative delle strutture del sistema linguistico.

Questo significa che le attività di formazione e di apprendimento della lingua minoritaria devono puntare sulle esigenze e sulle aspettative dei parlanti: il griko ha bisogno di essere parlato e utilizzato in tutti i domini della sfera pubblica e privata e deve superare i confini del folklore e del recupero nostalgico della tradizione. Proprio come sostengono Iannàccaro e Dell'Aquila (2003, p.119), «la lingua target [...] deve ricoprirsi di significati positivi e di valenze innovative e deve essere sentita utile nel mondo del lavoro e dell'economia. Non è sufficiente oggi per una lingua essere legata a valori ideologici di recupero del passato».

2. Il Teletandem

Il Teletandem arricchisce l'idea originaria del tandem promossa intorno agli '80 (per una sintesi si veda Brammerts & Kleppin, 2001), introducendo l'uso delle tecnologie VOIP (Voice over Internet Protocol). Si tratta di una modalità comunicativa «*face-à-face distanciel*» (Develotte, Kern & Lamy, 2011) in cui i parlanti possono dialogare comunicando anche attraverso lo sguardo e i gesti. Gli interlocutori ricorrono anche all'uso della scrittura per interagire attraverso la modalità quasi sincrona della chat, impiegata per facilitare la comprensione del messaggio durante processi di negoziazione di significato (Leone, 2009; Leone, 2014c). Il Teletandem, come il tandem, è un'attività che permette di esercitare la capacità di interazione di chi apprende una lingua seconda. Come anche evidenziato nel Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (Council of Europe, 2001), tale attività comunicativa è molto diversa dalla produzione di un discorso monologico, in quanto l'apprendente deve non solo esprimere dei contenuti ma deve anche comprendere quanto l'altro sta dicendo, dimostrando la sua partecipazione allo scambio attraverso, ad esempio, l'uso di segnali discorsivi (De Marco & Leone, 2013).

Il Teletandem nella sua forma più diffusa è a monolinguisimo alternato, ovvero i parlanti dialogano per la prima metà del tempo previsto (es. 30 minuti) in una lingua seconda (es. italiano), successivamente nell'altra lingua obiettivo (es. inglese). A tale contesto di apprendimento partecipano parlanti esperti nelle due lingue attraverso le quali si comunica in momenti diversi e ben definiti. Ciò che conta, infatti, è che l'uso delle due lingue venga praticato nella stessa misura per soddisfare il principio del Teletandem di reciprocità in cui si stabilisce che il beneficio in termini di apprendimento deve sussistere in modo analogo e vicendevole tra i due interlocutori.

Con l'avvio del progetto MIRIADI presso l'Università del Salento il Teletandem è stato sperimentato anche come contesto per migliorare la capacità di intercomprensione tra lingue affini. Grazie alla collaborazione di Maisa Zakyr De Alcantara, nell'a.a. 2013-2014 è stato realizzato un programma di Teletandem italiano-portoghese con l'Universidade Estadual Paulista, (Leone, 2014c) in cui la studentessa italoфона e lusofona dialogavano nella propria L1. Tale tipologia di scambio comunicativo è pertanto di tipo «all languages at all time», ovvero plurilingue. In questa modalità di teletandem ogni parlante si esprime nella propria L1, affine a quella dell'interlocutore: il principio di reciprocità viene rispettato in quanto si offre al proprio partner la possibilità di potenziare la capacità di comprendere una lingua affine al proprio idioma nativo,

potenziando anche le strategie di partecipazione ad uno scambio interattivo in contesto (es. uso di segnali discorsivi, di gesti per segnalare comprensione o accordo, ecc.).

3. Farsi capire: la negoziazione del significato e l'autenticità della comunicazione

Gli scambi teletandem, come tutti gli scambi esolingue, hanno un doppio focus: la lingua, o le lingue, veicolo di comunicazione e i contenuti oggetto di discussione (Bange, 1992). Come ha messo in evidenza uno studio recente (Leone, 2014b), nei casi in cui i parlanti riescono a comunicare senza grandi difficoltà, la dimensione sociale, la motivazione a stabilire una reale relazione con l'interlocutore e il desiderio di parlare della propria esperienza sono molto più forti dell'interesse a focalizzarsi sull'accuratezza linguistico-formale. In contesti di comunicazione (quasi)fluida ciò che conta è ciò che si dice e non come lo si dice.

Lo scambio mediato dal computer per la pratica linguistica, ovvero il Teletandem, è un'esperienza che coinvolge tutta la persona non solo la sua identità di apprendente. Il giovane studioso mette in gioco «the whole person» (Lave & Wenger, 1991, p.33) e non intende solo migliorare le proprie capacità espressive o di comprensione in L2 ma intende stabilire una relazione sociale. Per questa ragione, tale pratica comunicativa si ritiene «situata», cioè con le basi in un contesto naturale d'uso per lo sviluppo di capacità e di abilità trasferibili alla vita reale. Le competenze comunicative e di scambio sono tra l'altro co-costruite, per dirla con le parole di Vygotsky (1978), esattamente come accade nella comunicazione quotidiana attraverso la quale apprendiamo parlando e dialogando con altri.

3.1. Episodi metalinguistici nella comunicazione esolingue

Gli episodi a carattere metalinguistico (*Language related episodes*; Swain & Lapkin, 1998; 2001) consistono in sequenze di attenzione alla forma e di attenzione al messaggio. I primi sono ad esempio interventi durante i quali gli apprendenti (auto)riparano parti di discorso più o meno lunghe, nei secondi, invece, i parlanti chiariscono significati, stabiliscono connessioni tra forma e significato di una parola o di un segmento linguistico. I *Language related episodes* sono stati oggetto di interesse degli studi interazionisti perché sono «a tool of cognitive activity that mediates L2 learning» (Swain, 2000; si veda

anche Long, 1996; Gass, 1997). Nel corso di sequenze di negoziazione di significato l'attenzione al contenuto da chiarire diventa attenzione verso la forma utilizzata che si ripropone all'interlocutore il quale modifica ad esempio la struttura sintattica o morfologica della parte di testo interessata.

Nello scenario pedagogico grico-greco i processi di attenzione di negoziazione che si realizzano durante lo scambio interattivo teletandem sono oggetto di interesse perché utili a rilevare le caratteristiche del discorso plurilingue e le specificità lessicali che costituiscono il focus comunicativo e linguistico dello scambio.

Il processo di negoziazione è costituito da quattro *primes*, ovvero mosse sequenziali (Varonis & Gass, 1985), distinte sul piano funzionale. Esse sono:

- *trigger* (l'innesco, la causa scatenante);
- *indicator* (l'indicatore);
- *response* (la risposta);
- *reaction to response* (la reazione alla risposta, che non appare però in tutti gli eventi negoziali).

L'elemento scatenante di un processo di negoziazione può essere globale o locale. Nel primo caso il problema comunicativo ha origine nel discorso che precede anche di molto il turno in cui si colloca l'*indicator*; nel secondo caso, invece, il processo interattivo è reso più complesso a causa di un'unità lessicale presente nella sequenza in cui è contenuto l'indicatore.

L'indicatore, ovvero l'espressione atta a comunicare problemi comunicativi, può assumere le seguenti forme:

- produzione di un enunciato o di una parola non presenti nel turno precedente;
- richiesta di ripetizione (es. It: ehm, non ho capito/Gri: ehm, en nòisa/Gre: Εε, δεν κατάλαβα/δεν εννόησα- Gre Translitterato: *Eee, den ka-tàlava/den enòissa*)⁷;
- richiesta di ripetizione dopo richiesta di conferma di comprensione (es. It: Hai detto XYZ? Ripeti per favore/ Gri: Ιπε XYZ? Pes to pale, se prakalò/Gre: Είπες XYZ; Επανάλαβε/πες το πάλι σε παρακαλώ?- Gre Translitterato: *Ìpes XYZ? Epanàlave/pes to pali se parakalò*)

7 Con l'abbreviazione 'It' si indica la lingua italiana, con 'Gri' il grico, con 'Gre' il neogreco.

- richiesta di chiarimento specifica ad un vocabolo (es. It: Scusa, cosa è XYZ?/ Gri: Ma, ti ene XYZ?/ Gre: Συγνώμη, τι είναι XYZ? - Gre Translitterato: *Signomi, ti ine XYZ?*;))
- affermazione esplicita di non-comprensione seguita da un indirizzamento nella formulazione di riparazione (es. It: Ho capito solo X ma non ho capito YZ / Gri: Inoisa mono X ma en nòisa YZ/ Gre: Κατάλαβα μόνο X αλλά δεν κατάλαβα YZ? - Gre Translitterato *Katàlava mono x alla den katàlava YZ*).

Il modello di processo negoziale presentato servirà per l'analisi delle sequenze in cui parlanti rimediano a problemi comunicativi.

4. Peculiarità didattiche e dimensioni dello scenario pedagogico grico-greco

Come si vedrà, lo scenario è caratterizzato da: a) attività che gli studenti svolgono in coppia a casa, avendo come interlocutore il proprio partner straniero con il quale dialogano via Skype e b) da attività di gruppo che realizzano con la guida di un formatore. Queste attività possono svolgersi all'interno di un unico ambiente fisico o virtuale tramite l'utilizzo di applicazioni (es. *Zoom*). Tutte le attività interne alle diverse fasi di lavoro sono contenute in un *learning management system* (es. *Moodle*). Gli incontri in presenza del docente/mediatore si svolgono come *workshop* durante i quali gli studenti, con la guida del docente mediatore, analizzano sezioni di video-registrazioni realizzate con i propri partner e in cui ci sono sequenze di negoziazione di significato e l'introduzione di nuovo lessico per uno dei due partner. Sia nel contesto dialogico con un pari, ovvero nel teletandem, sia nel workshop l'apprendimento è un costituente integrato del processo dialogico e sociale (Lave & Wenger, 1991; Leone, 2014a).

Nei seguenti paragrafi descriveremo la tipologia di destinatario per il quale è disegnato lo scenario pedagogico «grico-greco», gli obiettivi generali e specifici di apprendimento.

4.1. I destinatari

Lo scenario progettato, come tutti gli scenari pedagogici, ha la possibilità di essere adattato a diversi tipi di apprendenti a seconda degli obiettivi prestabiliti. Nel caso specifico di questa pianificazione didattica, i destinatari sono studenti universitari appartenenti alle comunità gricofone del Salento (15 unità) che

interagiscono, nelle modalità descritte nel par. 4.4.2, con parlanti ellenofoni di università greche (15 unità).

Gli apprendenti non interagiranno in un contesto di classe tradizionale (nel quale ad esempio tutti hanno la stessa età o tutti provengono dallo stesso centro) ma in un ambiente didattico di tipo laboratoriale in cui l'uso delle tecnologie influirà sulle modalità e sui prodotti dell'apprendimento. Il gruppo classe, pertanto, sarà costituito da un insieme eterogeneo di parlanti (in quanto provenienti dai diversi comuni della Grecia salentina, di età e generi diversi e, presumibilmente, di estrazioni sociali diversificate) che al tempo stesso condividerà lo stesso livello di istruzione, le competenze nella lingua alloglotta, inclusa, possibilmente, la consapevolezza della variabilità linguistica all'interno della microarea grica. In generale la comunità di apprendimento condividerà il medesimo repertorio linguistico, la stessa cultura e le tradizioni locali.

Elemento fondante dello scenario è, come si accennava nel par. 1.1, il desiderio di utilizzare il proprio idioma e di migliorare le capacità di comprensione di una lingua affine al proprio codice regionale. Il desiderio di sviluppare competenze interculturali e interlinguistiche sarà un fattore di coesione determinante non solo per l'interazione con gli ellenofoni dell'università greca, ma anche per la socializzazione e la riproduzione locale del sistema grico.

Grazie alle recenti politiche linguistiche legate alle lingue minoritarie, diversi enti e Istituzioni della Grecia salentina hanno sottoscritto numerosi accordi di gemellaggio e di cooperazione con partner in territori ellenofoni per la promozione dell'intercultura e di interventi didattici per l'apprendimento della lingua alloglotta. In questo senso le sessioni di teletandem possono essere considerate come attività propedeutiche a un eventuale viaggio di studio (da o per la Grecia), durante il quale i due gruppi dell'intervento pedagogico potranno fare conoscenza diretta delle persone con cui hanno interagito e dei contenuti di cui hanno discusso nelle diverse fasi dello scenario.

4.2. Obiettivi generali e specifici di apprendimento

Pre-requisito per lo svolgimento del presente scenario pedagogico è necessario che i due gruppi di studenti siano ovviamente in grado di scambiare informazioni sui temi scelti.

Lo scenario pedagogico grico-greco prevede lo sviluppo di 4 delle cinque dimensioni formazione/apprendimento riportate nel *Référentiel de compéten-*

ces de communication plurilingue en intercompréhension: RefIC (De Carlo et al., in preparazione), ovvero le dimensioni riguardanti:

- 1) il soggetto plurilingue e l'apprendimento,
- 2) le lingue e le culture,
- 3) la comprensione orale
- 4) l'interazione plurilingue.

Non citiamo la quinta dimensione relativa alla comprensione dello scritto in quanto il presente scenario si limita a esercitare e potenziare le abilità di lettura dell'alfabeto greco e di poche parole che potrebbero essere scritte in chat o nel glossario. Pertanto, pre-requisito è la competenza ortoepica relativa al sistema grafemico del greco.

Le abilità oggetto del presente scenario si collocano nel livello A di sensibilizzazione del *Référentiel*. Si presume tuttavia anche lo sviluppo di abilità di livello B intermedio (De Carlo et al., in preparazione) attraverso la pratica di interazione diadica a distanza mediata dalle tecnologie VOIP. Nello specifico, le attività previste prevedono il potenziamento di (livello A):

- conoscenze relative a nozioni di monolinguismo e plurilinguismo;
- consapevolezza della variazione geografica e sociale dei sistemi linguistici, alcune delle quali possono divenire più o meno comprensibili a seconda della/e lingua/e nota/e;
- consapevolezza che la comprensione di un discorso scritto o orale dipendono da fattori linguistici e anche culturali;
- consapevolezza che le rappresentazioni culturali (auto- et etero-rappresentazioni) possono condurre a malintesi.

Lo scenario mira inoltre a sviluppare le conoscenze e le abilità di seguito riportate. Esse riguardano ancora il livello A (sensibilizzazione) del *Référentiel* (De Carlo et al., in preparazione):

- conoscere le nozioni di base di una lingua e del plurilinguismo;
- saper interpretare le specificità delle dinamiche di un'interazione plurilingue e pluriculturale interagendo in modo costruttivo;
- comprendere i principi organizzativi degli usi di una lingua.

Lo scenario prevede anche il potenziamento di competenze relative alla gestione dell'apprendimento in autonomia (utilizzare e adattare strategie cognitive –come memorizzare, riassumere, tradurre, trasferire conoscenze, inferire– al proprio stile e alla situazione di apprendimento) e alla capacità di trarre profitto dalle esperienze precedenti.

Nelle sue fasi applicative, di uso comunicativo autentico nel corso di scambi mediati dalle tecnologie VOIP, ovvero durante il teletandem, lo scenario potenzia in primo luogo la capacità di collaborare in modo attivo a scambi diadici plurilingui (livello B). Ciò implica il potenziamento della capacità di «modificare schemi di interazione per programmare nuovi interventi nello scambio e di riconoscere momenti di rallentamento nella costruzione dello scambio comunicativo per difficoltà linguistiche» (De Carlo et al., in preparazione) o per carenza di riferimenti culturali o etnocentrismo, mettendo in pratica delle strategie rimediali. Esso potenzia inoltre i seguenti saperi e competenze (tratti e tradotti dal *Référentiel*):

- consapevolezza che alcuni elementi lessicali vicini nella loro forma e nel loro significato possono assumere differenti connotazioni legate alle diverse realtà socioculturali a cui esse si riferiscono;
- consapevolezza del grande impegno richiesto dall'interazione plurilingue.

Lo scenario grico-greco potenzia pertanto abilità interattive orali, competenze e saperi teorici utili in contesti comunicativi plurilingui.

4.3. Le attività

Lo scenario si realizza nel corso di n. 5 fasi. Il percorso di apprendimento si basa sull'esperienza di teletandem tra un parlante gricofono e un parlante grecofono. Lo scenario mira a potenziare la competenza lessicale e la capacità di negoziare significati nel corso di interazioni con parlanti di lingue affini (par. 3.1).

Lo scenario si basa sul contesto di apprendimento «situato» chiamato teletandem. Le coppie partecipanti alle sessioni teletandem sono formate in modo del tutto casuale (Leone & Telles, submitted). Per le fasi cornice di preparazione al Teletandem e di discussione delle sessioni di conversazione mediate dal computer la lingua veicolare per il gruppo di grico è per l'appunto in questa lingua.

4.3.1. Primi passi

La fase iniziale (fase 0) si svolge in presenza del formatore. Si può ipotizzare sia una classe virtuale sia una classe tradizionale in presenza. Il formatore chiede agli studenti di iscriversi su una piattaforma *learning management system* (es. *Moodle*) e descrive il funzionamento delle varie strumentazioni messe a disposizione (es. forum, compiti, ecc.). Si visionano le immagini che i formatori hanno allegato alla piattaforma (es. foto di gruppo dei ragazzi, i territori in cui gli studenti si trovano).

Si chiede ai partecipanti di discutere le proprie aspettative in merito al progetto di intercomprensione greco-grico (es. quali abilità e conoscenze vorrebbero sviluppare). Si chiede loro se hanno avuto già altre esperienze di intercomprensione, se sono state positive o se hanno incontrato difficoltà.

Si descrivono gli obiettivi dello scenario pedagogico ovvero il potenziamento della capacità di spiegare significati all'interlocutore parlante grico o greco.

Viene introdotto il concetto di didattica dell'intercomprensione, visitando le pagine web di alcuni progetti quali Galanet, Galapro, Miriadi. Ampio spazio deve essere dedicato alla discussione del concetto di plurilinguismo e di valorizzazione di tutte le lingue parlate in Europa, anche facendo riferimento al CARAP (Candelier et al., 2007).

Si spiega cosa è il Teletandem e quali sono i principi fondanti di tale contesto di apprendimento linguistico.

Si informano gli studenti che lo scenario pedagogico si compone di due sessioni di conversazione mediate da tecnologie VOIP (teletandem) i cui temi saranno, dopo un'ovvia presentazione reciproca di ogni singolo componente della coppia teletandem, i luoghi e le tradizioni culinarie del proprio territorio.

L'organizzazione delle sessioni è descritta nel paragrafo seguente e costituisce la fase 1 del progetto.

4.3.2. Le sessioni teletandem

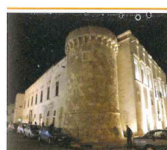
Nella fase 1 gli studenti realizzano 2 sessioni via tecnologie VOIP e videoregistrano le chiamate utilizzando software gratuiti o a basso costo (es. *Evaer*).

Durante le sessioni i parlanti devono presentarsi e successivamente affrontare temi specifici. Le sessioni si configurano pertanto come discussione sugli argomenti scelti e discussi nella fase precedente.

Ogni sessione tematica si fonda sulla condivisione di materiali di supporto (es. Fig. 3) e di un piccolo vocabolario trilingue di base simile a quello riportato nella Tab. 1.

Entrambi i testi sono tratti da Filieri, Pellegrino e Tommasi (2012).

B. TESTO: Posses fere echi stin Grecia! ⁽¹⁾



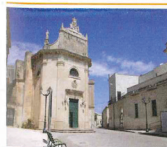
Martano

E fera tis Kandilora ene mia fera poddhì mali. Tin kànnune es Martana stes pronés emere tu fleariu. Pulune poddhà pràmata j'is pu polemà etotsu: màjine jes alée, jo sitari. Depoi pulune puru ftinà, kundu mia forà. Echi pleo poddhì ampària. Echi kristianù ka stàzzune atto largo ce pulune ampària. Vriski puru tossa addha pràmata: rucha, àrmata, anghia.



Corigliano d'Otranto

O ikosipente ce ikosietse tu aprillu es Korijana ene e jortì tu a' Giorgiu. Ittes emere echi puru tin fera. Pulune ts'otikané, ma kànnune kampossa addha pràmata: ndalune ce kantallune, mia filera tse trainu ma t'ampària stiammena diaènnune mes to pàisi, ce to vraì, kundu mia forà, stiàzzune mian òria kukkagna.



Zollino

E'Tsuddhinu echi tin fera tu a' Giuanni. Tin kànnune stes ùrtimes emere tu teru, kùkkia stin jortì tu a' Giuanni. Pulune tossa pràmata. E mànamu vorazzi pu 'ci acho ce kuccia jo scimona: lei ka ine ta kajo ka echi ston kosmo. Evò vorazzo ce troo tin scèblasti: ene tsomì gomao alée, krimbidì, kukutsa, piperussai, kàpperu, ce janomeno ston furno.

Fig. 3. Brevi descrizioni di alcuni paesi della Grecia Salentina (tratto da Filieri, Pellegrino & Tommasi, 2012, p.103).

Grico	Greco	Categoria grammaticale	Italiano
krea	κρέας	sostantivo, n. sing. ουσιαστικό, ουδ. εν.	carne
ampàri	άλογο	sostantivo, n. sing. ουσιαστικό, ουδ. εν.	cavallo
prikàta	ραδίκια	sostantivo, n. pl. ουσιαστικό, ουδ. πλ.	cicorie
malàtro	μάραθο	sostantivo, n. sing. ουσιαστικό, ουδ. εν.	finocchio
tsomì	ψωμί	sostantivo, n. sing. ουσιαστικό, ουδ. εν.	pane

alèvri	αλεύρι	sostantivo, n. sing. ουσιαστικό, ουδ. εν.	farina
pipèri	πιπέρι	sostantivo, n. sing. ουσιαστικό, ουδ. εν.	pepe
ala	αλάτι	sostantivo, n. sing. ουσιαστικό, ουδ. εν.	sale
alàdi	λάδι	sostantivo, n. sing. ουσιαστικό, ουδ. εν.	olio
krambiti	κρεμμύδια	sostantivo, n. pl. ουσιαστικό, ουδ. πλ.	cipolle
skordo	σκόρδα	sostantivo, n. pl. ουσιαστικό, ουδ. πλ.	agli
milo	μήλα	sostantivo, n. pl. ουσιαστικό, ουδ. πλ.	mele
karidi	καρύδια	sostantivo, n. pl. ουσιαστικό, ουδ. πλ.	nocci

Tab. 1. Esempio di glossario trilingue di base per la sessione sulle tradizioni culinarie della Grecia e della Grecia (tratto e adattato da Filieri, Pellegrino & Tommasi, 2012, p.151). Si indica con *n* il genere neutro e con *f* il genere femminile.

Nel corso delle conversazioni si chiede agli studenti di annotare i punti in cui si trovano sequenze di discorso risultate:

- a) trasparenti e quindi facilmente comprensibili (n. 2 sequenze);
- b) problematiche (sequenze di negoziazione del significato) (n.2 sequenze).

Gli studenti sulla base delle indicazioni creano dei videoclip che condivideranno per la discussione che si svolgerà nella classe (virtuale o in presenza) nella fase successiva.

4.3.3. L'osservazione dei video

Questa parte dello scenario pedagogico si ispira alla pedagogia basata sull'analisi di dati autentici. La fase 2 è costituita da un task assistito dalle nuove tecnologie (si veda introduzione). In classe, gli studenti riascoltano le videoregistrazioni selezionate nella fase 1 e mettono a fuoco:

- il lessico e/o le strutture in cui emerge affinità tra i due idiomi (per le parti di discorso trasparenti);
- le tipologie di problemi linguistici individuati e le strategie positive di adattamento all'interlocutore messe in atto dal parlante (capacità di interproduzione). Cosa dice il parlante? (per le sequenze di discorso problematiche).

Per le strutture e lessico affine si completa una tabella simile a quella della Tab.4.

Per le sequenze di discorso problematiche si risponde ai seguenti quesiti:

- 1) Quali tipi di problemi linguistici e di contenuto vengono segnalati?
- 2) Sono problemi a carattere globale o sono determinati da un unico vocabolo?
- 3) Se il problema è di natura locale (un unico vocabolo), qual è la parola che ha determinato il problema comunicativo? Si tratta di una variante lessicale determinata dal mescolarsi del grico con altre lingue locali?
- 4) Si fa uso della chat nel corso dell'interazione? Se sì per quale scopo?
- 5) In che modo vengono comunicati problemi di comprensione?
- 6) In che modo vengono stabiliti significati equivalenti?
- 7) Si fa uso di parafrasi, riformulazioni? In quali casi si ricorre all'uso della chat?
- 8) Cosa si sarebbe potuto modificare in quelle circostanze in modo da rendere più efficace il processo comunicativo (strategie verbali e non verbali)?

Anche in questo caso si può riempire una tabella come quella presentata nella Tab.1.

4.4.4. Condivisione dell'esperienza

Nella fase successiva (3) gli studenti devono fissare quanto appreso e lo condividono con gli altri componenti del gruppo di lavoro. Questa parte dello scenario può essere attuata in un forum o in un blog.

L'esperienza viene poi discussa in coppia nel corso di uno scambio teletandem (fase 4). Gli studenti riferiscono cosa hanno appreso e fanno il punto della situazione.

In classe (fase 5), gli studenti rivedono la sessione conclusiva, riflettono e autovalutano se le capacità ricettive in L2 e la personale capacità di intercomprensione siano migliorate.

Conclusioni

Lo scenario pedagogico grico-greco è fondato sull'uso delle tecnologie informatiche e della comunicazione per la valorizzazione di una minoranza linguistica storica del Salento, un'area della regione italiana denominata Puglia. Esso coniuga il già consolidato interesse verso il grico con i principi di didattica dell'intercomprensione e del teletandem. Sul piano didattico-pedagogico lo scenario è un laboratorio aperto in cui i parlanti sperimentano l'intercomprensione dialogando tramite tecnologie e successivamente riflettono sul loro processo comunicativo. Si attua così un contesto di apprendimento «situato» attraverso il quale i partecipanti potenziano competenze dialogiche e metacomunicative utili anche fuori dal contesto formale di apprendimento.

* Ringraziamenti

Si ringraziano Monica Genesin e Isabella Oztasciyan per averci fornito materiali e preziosi suggerimenti per la realizzazione di questo lavoro. Un sentito grazie ad Anna Dimitri e a Vassili Michalopoulos per essere state le nostre fonti per il grico e per il neogreco.

Riferimenti bibliografici

- Bange, P. (1992). "A propos de la communication et de l'apprendissage en L2, notamment dans le forme institutionnelles". *Aile*, 1, 53-55.
- Belloscio, G. (2010). *Albanian. The Albanian language in education in Italy*. Mercator: European Language Centre on Multilingualism and Language Learning.
- Bitonti, A. (2012). "Il lessico zoonimico. Innovazioni e resistenze in area salentina". En Boumard, P. & D'Armento, V.A. (a cura di), *Etnografie*.

- Resoconti, scritture, prospettive* (pp. 339-360), vol. I. Roma: Aracne editrice.
- Bitonti, A. (2015). "I giovani, l'arbëresh, il precipizio". En Agresti, G. & Pallini, S. (a cura di), *Migrazioni. Tra disagio linguistico e patrimoni culturali* (pp. 279-300). Roma: Aracne editrice.
- Brammerts, H. & Kleppin, K. (2001). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenburg.
- Brenzinger, M. (Ed.) (2003). *Language vitality and endangerment*. Paris: UNESCO.
- Candelier, M.; Camilleri Grima, A.; Castellotti, V.; De Pietro, J.; Lorincz, I.; Meißner, F. & Schröder, S. (2007) CARAP. Un Cadre De Référence pour les Approaches Plurielles des langues et des Cultures. Compétences et ressources. CELV (Centre Européen pour le Langue Vivantes). Trad. in italiano a cura di Anna Maria Curci e Edoardo Lugarini, *CARAP*. Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Council of Europe - Italiano LinguaDue, 2012.
- Capucho, F. (2008). "L'intercompréhension est-elle une mode? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue". *Revue Pratiques*, 139/140, 238-250. Récupéré le 22 septembre de 2015 du site de Pratiques Cresef : http://pratiques-cresef.fr/p139_cal.pdf
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Carlo, M. et al. (in preparazione) *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension: RefIC*. Récupéré le 22 septembre de 2015 du site de MIRIADI : <http://portail.miriadi.net/referentiel>.
- De Marco, A. & Leone, P. (2013). "Discourse Markers in Italian as L2 in Face to Face vs. Computer mediated settings". En Bradley, L. & Thouësny, S. (Eds.), *20 Years of EUROCALL: Learning from the Past, Looking to the future* (pp. 71-77). Dublin: Research-publishing.net.
- Develotte, C., Kern, C. & Lamy, M.-N. (Eds.). (2011). *Décrire la communication en ligne: le face-à-face distanciel*. Lyon: ENS Editions.
- Filieri, G.; Pellegrino, M. & Tommasi, S. (2012). *Pos Mátome griko. Livello A1-A2 per ragazzi*. Atene: Alpha Edizioni e Informatica.

- Gass, S. (1997). *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gonzales-Llore, M. & Ortega, L. (2015). *Technology-mediated TBLT. Researching Technology and Tasks*. Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins.
- Iannàccaro, G. & Dell'Aquila, V. (2003). *La Pianificazione Linguistica*. Roma: Carocci.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leone, P. (2009). "Processi negoziali nel corso di scambi comunicativi mediati dal computer". En Consani, C., Furiassi, C.; Guazzelli, F. & Perta, C. (a cura di), *Oralità/scrittura. In memoria di Giorgio Raimondo Cardona* (pp. 389-412). Perugia: Guerra.
- Leone, P. (2014a). "Teletandem, Video-Recordings and Usage-Based Tasks". *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 9 (1), 41-50. Récupéré le 22 septembre de 2015 du site de The International Journal of Learning, Teaching and Educational Research: <http://www.ijlter.org/index.php/ijlter/index>.
- Leone, P. (2014b). "Focus on form durante conversazioni esolingui via computer". En De Meo, A.; D'Agostino, M.; Iannaccaro, G. & L. Spreafico. *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico* (pp. 169-187). Milano: Officinaventuno.
- Leone, P. (2014c). "Processi di intercomunicazione tra parlanti di lingue affini: analisi di sequenze metalinguistiche". En Garbarino, S. & Degache, C. (Éd.). *Actes de colloque IC2014. Intercompréhension en réseau: scénarios, médiation, évaluations*. Lyon: Université Lumière Lyon 2, 19-20-21 juin 2014.
- Leone, P. & Telles, J.A. (submitted). "Teletandem Network". En O'Dowd, R. *Online Intercultural Exchange*. Bristol: Multilingual Matters.
- Long, M. (1996). "The role of the linguistic environment in second language acquisition". En Bahtia, W.C.T. (a cura di). *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). New York: Academic Press.
- Loporcaro, M. (2013). *Profilo linguistico dei dialetti italiani*. Bari: Laterza.

- Mancarella, G.B. (1974). *Note di storia linguistica salentina*. Lecce: Milella.
- Miglietta, A. (2009). “Fare i conti con la realtà. Alcuni dati di monitoraggio della Grecia salentina”. *Lingue e Idiomi D'Italia*, 6, 68-83.
- Rohlf, G. (1933). *Scavi linguistici nella Magna Grecia*. Roma: Collezione Meridionale.
- Rohlf, G. (1972). *Nuovi scavi linguistici nella antica Magna Grecia*. Palermo: Luxograph.
- Romano, A. & Marra, P. (2008). *Il grico nel terzo millennio: 'speculazioni' su una lingua in agonia*. Parabita: Il laboratorio.
- Savoia, L.M. (2012). *Studi sulle varietà arbëreshe* (2a edizione). Rende (CS): Università della Calabria, Dipartimento di Linguistica, Sezione di Albanologia.
- Sobrero, A.A. & Tempesta, I. (2002). *Puglia*. Roma: Laterza.
- Sobrero, A.A. (2009). “Vitalità, vita, emivita delle lingue minoritarie. Qualche considerazione a partire dal grico”. *Lingue e Idiomi D'Italia*, 6, 84-94.
- Swain, M. (2000). “The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue”. En Lantolf, J. (Ed.). *Sociocultural Theory and Second language* (pp. 97-114). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1998). “Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together”. *Modern Language Journal*, 82 (3), 320-337.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2001). “Focus on form through collaborative dialogue: Exploring tasks effects”. En Bygate, M.; Skehan, O. & M. Swain (a cura di). *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning Teaching and Testing* (pp. 99-118). London: Longman.
- Telles, J. & Vassallo, M. (2006). “Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT”. *The ESPecialist*, 27 (2), 189-212.
- Tempesta, I. (2003). “Italiano, dialetto o neo-dialetto? Alcuni dati sul repertorio pugliese e salentino”. En Marcato, G. (a cura di). *Italiano. Strana lingua?* (pp. 227-234). Padova: Unipress.

- Tempesta, I. (2011). “Il dialetto dei bambini. Percezioni e usi”. En Marcato, G. (a cura di). *Le nuove forme del dialetto* (pp. 253-562). Padova: Unipress.
- Varonis, M. & Gass, S. (1985). “Non-native/Non-native Conversations: A Model for Negotiation of Meaning”. *Applied Linguistics*, 6 (1), 71-90.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Progetti e indirizzi

INTENT:

<http://www.intent-project.eu/>.

TELETANDEM Brasil:

<http://www.teletandembrasil.org/>.

Polymorphisme et travail en ligne. Deux conditions qui permettent un environnement propice au modèle allostérique

Jean-Pierre Chavagne

(jpc@lingalog.net)

Association APICAD

Résumé

Pour offrir aux institutions scolaires et universitaires, entre autres organismes de formation, une nouvelle solution dans l'apprentissage des langues, le projet Miriadi a produit un portail Web incluant une plate-forme de formation sur laquelle seront principalement organisées des formations fondées sur l'intercompréhension, qu'il s'agisse simplement d'acquérir des stratégies pour comprendre des langues nouvelles, ou de travailler en intercompréhension sur un contenu disciplinaire non linguistique, l'intercompréhension étant une pratique du dialogue plurilingue où chacun s'exprime dans sa langue. Forts de l'expérience de deux sites précédemment développés, l'un pour l'apprentissage de l'intercompréhension en langues romanes (GALANET) et l'autre pour la formation des formateurs en intercompréhension (GALAPRO), les partenaires du projet Miriadi se sont appliqués à en élargir toutes les dimensions, ouvrant leur nouvelle réalisation à tous les publics, sur des espaces de formation variés et variables, pouvant admettre toutes les langues, et libérant le concept de scénario pédagogique. Il en résulte un polymorphisme extensible de l'environnement didactique dans l'apprentissage des langues, et de l'espace de formation en ligne. Bien que l'ensemble de l'apprentissage se centre sur l'ordinateur connecté, la proposition n'est pas de sortir complètement de la salle de classe,

mais d'apprendre, en réseau de groupes-classes situés dans des pays de langues différentes, par des interactions pair-à-pair, sous un encadrement pédagogique qui est le même que celui de la classe traditionnelle, constitué d'autant d'enseignants qu'il y a de classes, et qui travaille collectivement, pendant la formation, mais aussi avant cette formation pour concevoir l'environnement didactique le plus adapté. C'est ce pouvoir central des professionnels de la pédagogie qui peut faire jouer ce qu'André Giordan a appelé l'allostérie, c'est-à-dire la possibilité d'agir sur les conceptions des personnes en formation de manière à ce qu'elles abandonnent de vieilles idées bloquantes au profit d'une sorte de libération de leur capacité à apprendre les langues.

Mots-clés:

intercompréhension, plurilinguisme, apprentissage, allostérie, polymorphisme

Introduction

L'apprentissage (et avec lui la formation) ne cesse d'être un défi pour les institutions des systèmes éducatifs de tous les pays, à qui les états confient des publics. Il est établi qu'une formation réussie, initiale et continue, est bien un facteur de santé économique et culturelle, et une garantie de développement. Devant cette responsabilité, les institutions et leurs agents sont plus ou moins conscients de l'énormité de l'enjeu, et s'alarment très peu de leurs échecs, ou bien donnent des apparences de réussites apaisantes. Les tentatives de réformes, même les mieux inspirées, sont souvent vouées à l'échec par la résistance farouche de propres acteurs des systèmes éducatifs, dont la logique n'est pas souvent la même que celle du système. De tout temps, des pédagogues et des didacticiens ont tout de même proposé des solutions pédagogiques et il semble qu'aujourd'hui nous ayons un bel éventail de modèles pédagogiques qui, à un moment ou à un autre, ont fait leurs preuves. En plus de tout cela, aujourd'hui, un contexte inédit existe, ayant principalement pour caractères ses aspects planétaire, dynamique, très peu coûteux, et multilingue. L'interdépendance de tous les pays du monde est de plus en plus évidente, les voyages et les échanges se jouent des distances, les coûts de l'accès à l'information, aux savoirs, et les coûts de la communication baissent de façon considérable, et de plus en plus de langues figurent sur la Toile à portée de tous. C'est précisément un contexte où se repose la question de la place des langues dans les systèmes éducatifs et celle de leur enseignement, à la lumière du plurilinguisme,

des compétences plurielles, et, pour ce qui concerne cet article, de la question de l'intercompréhension. Bien que les savoirs sur l'acte d'apprendre se soient considérablement développés, et que les changements survenus dans les dernières décennies de notre monde créent une réelle distorsion entre ce monde et les systèmes éducatifs, ces derniers conservent globalement leurs fonctionnements et leurs traditions, et restent quasi-impénétrables à des propositions innovantes que nous rangeons sous le terme de polymorphisme. Après plus de 10 ans d'expériences d'apprentissage simultané de la compréhension des langues romanes grâce à des plates-formes sur le Web, les partenaires du projet Miriadi ont voulu faire évoluer le principe de l'élaboration collective d'un espace de formation en ligne, qui peut prendre une forme nouvelle à chaque formation, adaptée au public visé, aux buts de la formation, intégrant les évolutions du Web, et tenant compte autant que possible des résistances des systèmes éducatifs. Il s'agit ici de démontrer que l'intercompréhension comme approche dans l'apprentissage des langues, alliée au travail en commun en ligne, place les personnes en formation dans un environnement très favorable aux apprentissages, et est susceptible d'apporter un progrès dans l'enseignement des langues dans le monde, grâce aux trois piliers suivants dont cet article fait l'analyse: le polymorphisme, le travail en ligne, et le modèle allostérique de l'apprendre.

1. Le polymorphisme

Dans la suite des termes tels que plurilingue, multilingue, et pluriculturel, multiculturel, on pourrait aussi bien employer «pluriformisme», ou «multiformisme», et parler de formations «pluriformes» ou «multiformes», au sujet des formations que nous proposons sur le portail Miriadi. Le terme choisi au moment de la candidature du projet étant «polymorphes», qui s'appliquait à nos sessions de formations aussi bien que de nos scénarios pédagogiques, il semble judicieux de le retenir, étant bien entendu que nous nous intéressons à la pluralité extensible des environnements didactiques.

Le schéma de base du modèle dominant en matière d'enseignement-apprentissage des langues dans les institutions est simple: une salle de classe, un professeur, une seule langue mais toute la langue, un groupe fixe d'élèves ou d'étudiants à heure fixe chaque semaine pendant une période, un livre, une méthode, des exercices, et une évaluation par le même professeur qui en général est, pour les élèves, le seul interlocuteur-modèle de la langue concernée que le système leur propose. La pédagogie est très variable suivant le professeur, son environnement professionnel, la langue, mais même avec le meilleur pro-

fesseur qui aurait des élèves faisant tout ce qu'on leur demande, ce modèle n'a jamais prouvé une véritable efficacité. Il reste cependant la référence absolue et tout ce qui ne lui ressemble pas a encore du mal à survivre dans à peu près tous les systèmes éducatifs du monde. Appelons ce modèle le «modèle intra-muros». Dans le centre de langues de l'Université Lyon 2 où j'ai enseigné le portugais, j'ai assisté à ce retour implacable du modèle intra-muros, après une période où une équipe, s'inspirant des travaux de Henri Holec au Crapel de Nancy 2, avait fait éclater le modèle intra-muros en installant dans la formation en langues l'autoformation guidée dans un centre de ressources, et les entretiens individuels, dans un ensemble d'activités dont le seul lien avec la classe traditionnelle pouvait être l'atelier d'expression orale, se faisant à dates ponctuelles et par petits groupes. Je l'ai précédemment décrit dans un article sur le tandem (Chavagne, 2006).

Le premier mouvement vers le polymorphisme est bien cette volonté de sortir des quatre murs et de ce modèle figé. C'est ce qu'ont entrepris dès les années 1970 les chercheurs à qui nous devons les fondations de la didactique du plurilinguisme: Eric Hawkins (1984), Louise Dabène¹, Claire Blanche-Benveniste (1997), Jørgen Schmitt Jensen², pour ne citer que ceux qui ne sont plus. L'informatique est arrivée dans le domaine de l'intercompréhension peu avant les années 2000 sous la forme de CD-Rom permettant d'apprendre à lire plusieurs langues romanes en même temps, les sept CD-Rom de Galatea, et celui d'EuRom4 (Blanche-Benveniste, 1997). Puis, la plate-forme GALANET a proposé l'interaction entre pairs (élèves et étudiants), et la plate-forme GALAPRO l'a fait aussi pour les formateurs. Ces deux expériences ont été décisives pour comprendre qu'il ne suffit pas de franchir virtuellement les murs de la salle de classe pour ne pas retomber dans le piège du modèle unique. Le scénario pédagogique unique de GALANET avait besoin d'être modifié, celui de GALAPRO était déjà plus libre, et ceux de Miriadi contiendront la dynamique créative qui aujourd'hui nous semble nécessaire. Il ne s'agit toujours pas de quitter la salle de classe, mais d'en faire un tremplin vers le monde.

En 2011, a surgi aux États-Unis une nouvelle forme d'enseignement qui, elle, se passe totalement des quatre murs, et a eu un retentissement autrement plus grand que l'intercompréhension en ligne: les MOOC. C'est alors que

1 Louise Dabène (1934-2013), coordinatrice du projet "Galatea", le premier projet d'intercompréhension utilisant l'informatique.

2 Jørgen Schmitt Jensen (1931-2004), coordinateur du projet «Intercommunicabilité romane», projet à l'origine de l'ouvrage TEYSSIER (2004).

nous nous sommes aperçus qu'avec les mêmes outils que nous utilisions pour les formations sur GALANET ou GALAPRO, nous aurions pu inventer le MOOC, la différence étant que nous restions attachés à la salle de classe et que nous n'avions pas eu l'idée de réunir des milliers de personnes en formation en même temps dans une même formation. Quand, en 2012, le projet Miriadi a été lancé, les MOOC étaient déjà populaires, et il nous est tout à fait loisible aujourd'hui de faire un MOOC avec nos plates-formes, bien qu'il n'y ait pas de MOOC expressément prévus dans nos scénarios. Ce qui importe, c'est que le monde d'aujourd'hui est contraint d'accepter de nouvelles formes d'apprentissages institutionnels. C'est ce que Jérémy Rifkin (2014) appelle «le déclin de la classe en dur». Mais le déclin n'est pas la mort, et si on peut craindre que le coût dérisoire de ces nouvelles formations, qui s'appuient sur l'informatique, fasse disparaître les modèles anciens, cela ne semble pas être le cas, du moins si on en juge par ce qui se passe dans d'autres secteurs de la société qui ont eux aussi de fortes tendances polymorphiques.

Avant d'entrer dans le détail de notre polymorphisme didactique, nous ne voulons pas parler de polymorphisme sans faire remarquer qu'il est une constante dans le monde d'aujourd'hui, ou tout au moins une forte tendance qui propose une pluralité de formes là où il n'y en avait qu'une, donnant des choix nouveaux aux individus et aux organisations, sans exclure totalement la forme fixe initiale. Pour partir d'un domaine qui nous est proche, l'écriture, on voit qu'elle est une activité polymorphe pour laquelle l'homme a inventé de nouvelles techniques au cours des siècles, sans que les anciennes disparaissent obligatoirement. Papyrus, codex, imprimerie, machine à écrire, ordinateur (en ligne ou non), l'histoire de l'humanité a vu évoluer ces formes qui semblaient s'être stabilisées avec le papier imprimé, mais aujourd'hui un choix est offert au lecteur entre le papier et le numérique, et pour le numérique une série de formats possibles qui ont enlevé au papier son monopole (De Bruijn et al., 2015). Si on parle de la communication par téléphone, autre domaine, on voit que le vieux téléphone fixe a rapidement été dépassé par le portable, et concurrencé par le communicateur instantané sur Internet, toutes ces formes réussissant à survivre simultanément. Dans un domaine très différent, le transport, le cas particulier des taxis, qui semblait être l'unique forme de transport particulier payant à la demande dans une voiture avec chauffeur, est maintenant concurrencé par des offres de VTC, par le covoiturage et par Uber, qui, à la fois, élargissent les publics concernés et répondent mieux aux besoins particuliers. Les hôtels subissent le même changement devant les chambres d'hôtes, puis avec le phénomène Airbnb de location entre particuliers. Ce qu'il faut remarquer,

c'est que dans chaque secteur, les coûts ont diminués, atteignant parfois le coût zéro, comme c'est le cas du livre numérique. Tout cela démontre la tendance au polymorphisme, donc une tendance de notre monde à devenir de plus en plus complexe.

Comment le domaine des savoirs, de leur enseignement, de leurs apprentissages, aurait-il pu échapper à une tendance aussi irrésistible de notre époque? Sans doute l'enseignement résiste-t-il davantage que les autres domaines en raison de son association avec l'image de bien public sous la responsabilité de l'État et parce qu'il abrite des forces conservatrices. Toujours est-il que nous pouvons constater qu'il est pour le moins ébranlé, s'il n'est pas encore autant restructuré que d'autres domaines. L'enseignement des langues lui-même, sans parler du plurilinguisme, a quelques avatars nouveaux dans l'immense choix de MOOC aujourd'hui proposé, et dans le domaine dit de l'e-learning. La spécificité des formations proposées par Miriadi est différente, elle tient dans le caractère connectiviste (l'espace central est l'espace virtuel de l'écran, ce n'est plus une salle de classe, même si la salle de classe subsiste), et dans le caractère interactif (entre les personnes en formation), en plus d'être agréablement réaliste et fonctionnel: ne pas chercher à apprendre toute la langue en même temps mais juste ce qu'il faut pour comprendre l'autre, et voir tout de suite que ça marche pour dialoguer.

Il y a plusieurs niveaux de polymorphisme. Comme on le voit, le MOOC lui-même peut être considéré comme une forme nouvelle mais il se subdivise déjà en plusieurs formes différentes, ne serait-ce que le MOOC académique et le MOOC connectiviste. Il en est de même dans tous les domaines, et nos formations «en intercompréhension, en ligne et en réseau de groupes», ne définissent pas une seule forme, mais constituent plus une famille de formes qu'une forme nouvelle, famille dans laquelle d'ailleurs le MOOC figure, bien que nous ne l'ayons pas inventé. C'est le parti pris du projet Miriadi, parti pris mûri par les expériences des deux plates-formes précédentes, GALANET et GALAPRO, et conforté par l'air du temps, mais tout à fait justifié par la variété des publics concernés, par l'étendue des langues visées, par la diversité des contenus disciplinaires et interdisciplinaires, et par la volonté naturelle de rester en perpétuelle recherche.

Nous partons donc d'un modèle qui s'est révélé étroit au fil du temps, celui du scénario de GALANET, pour aboutir à la nouvelle plate-forme de formation de Miriadi qui génère des espaces d'apprentissages polymorphes. Elle répond aux besoins qui se sont exprimés successivement par l'usage des plates-formes

GALANET et GALAPRO où se sont déroulées en tout une centaine de sessions de formations. On pourra désormais faire varier très largement le scénario pédagogique en jouant sur tous ses éléments: les outils utilisés pour la communication, l'écriture contributive, et l'évaluation; les langues concernées; les contenus; les types de réalisations finales. En plus de cela, la plate-forme suit les évolutions du Web, et grâce à une structure associative gérant un réseau qui se substitue au partenariat du projet, une adaptation périodique de la plate-forme est organisée. Ainsi par exemple pendant le projet lui-même se sont popularisés deux outils nouveaux parfaitement adaptés à notre ambition de contribution en ligne, que sont les etherpads et les ethercalcs. Les prochaines évolutions du Web seront ainsi considérées par le réseau et intégrées ou non à la plate-forme. La plate-forme Miriadi est une plate-forme vivante, qui porte en elle la capacité de muter.

2. Le travail en ligne

Il convient de s'arrêter un moment sur le travail en ligne et sur ce qu'il apporte dans des apprentissages tels que ceux que propose la plate-forme Miriadi. Il s'agit plus exactement dans le cas de Miriadi de travail en commun sur le Web, entre pairs, en réseau de groupe, et en intercompréhension. C'est, dans notre cas, le travail en ligne qui a fait sortir l'apprentissage des langues de la salle de classe tout en lui permettant d'y rester, puisqu'une partie du travail en ligne se fait dans la salle de classe. Il a permis globalement de décentrer l'environnement didactique, et de passer ainsi de la salle de classe à l'écran, le groupe-classe devenant un élément d'un réseau international qui regroupe l'ensemble des participants, et constitue ainsi une sorte de classe planétaire. Il est bien sûr toujours possible d'avoir en classe des activités complémentaires dont il ne restera aucune trace sur la plate-forme, mais en principe, l'ensemble des interactions synchrones et asynchrones peuvent être conservées sur la plate-forme où se construisent et se réalisent en commun des actions. Non seulement l'équipe d'encadrement, et les personnes en formation y ont intérêt, mais encore les chercheurs en didactique des langues. L'espace où se retrouvent tous les participants d'une formation est donc devenu un lieu virtuel auquel chacun peut revenir sur son écran à sa guise. Cependant, il est possible aussi qu'il n'y ait pas d'activité en classe du tout, comme c'est le cas pour les MOOC ou les SPOC qui sont parfaitement organisables sur la plate-forme Miriadi (Frontini & Garbarino, 2014). Dans ce dernier cas les groupes ne sont plus des groupes-classes, situés géographiquement. Ce qui n'est rigoureusement pas possi-

ble, c'est qu'il n'y ait pas du tout d'activité en ligne, même entre des personnes du même groupe-classe.

Dans le nom de «Miriadi», «adi» veut dire «à distance», parce que le défi pour les partenaires du projet, en concevant cette plate-forme en 2011, était de vaincre la distance, et bien sûr la distance existe toujours, et le travail en ligne vaincra effectivement la plus longue distance. Il y a malgré tout toujours une possibilité de présentiel dans nos formations et la distinction entre distanciel et présentiel n'est plus très évidente, du fait du travail en ligne. Que deux personnes soient à distance ou en présence, le travail qui leur est demandé entre elles sur la plate-forme ne variera pas du fait de la distance. Le but du projet n'était d'ailleurs pas de travailler sur le travail en présentiel sans ordinateur, mais uniquement sur le travail en ligne. Alors que l'expression «en ligne» dit clairement que nous utilisons un ordinateur connecté, des termes tels que «distance», «télé-collaboration», et tous ceux qui ne gardent que l'idée de distance dans le travail en commun, ne le disent pas. Ils ne parlent nullement d'ordinateur ou d'informatique, même s'ils le sous-entendent, parce qu'on n'imagine pas qu'aujourd'hui on aille mettre une lettre-papier à la poste pour nos partenaires brésiliens qui attendent une réponse pour l'heure qui suit. Outre cette petite imprécision, l'idée de distance ne considère donc que ce qui se fait «à distance», c'est-à-dire très loin les uns des autres, bien qu'une distance de quelques centimètres soit toujours une distance, or nous devons laisser entendre que le présentiel, s'il peut être exclu dans le cas des MOOC, ne l'est en général pas, et reste un moment pédagogique essentiel dans la plupart des formations.

Le travail en ligne est donc ubiquitaire, ni présentiel ni distanciel tout en pouvant être l'un et l'autre, ce qui apporte beaucoup d'avantages. Le premier est sans doute une certaine souplesse, puisque le travail en ligne ne nécessite pas de ce regrouper aussi souvent dans une salle (on peut même ne jamais se regrouper), qu'on peut se mettre à l'écran au meilleur moment, quand la motivation est la plus forte, pendant le temps qu'on veut, et à partir de l'endroit qu'on veut. L'avantage le plus convaincant pour les institutions sera le coût, pour plusieurs bonnes raisons: une moindre utilisation des locaux, un nombre de personnes en formation plus élevé, beaucoup moins de déplacements, une intégration possible de personnes à mobilité réduite ou n'ayant pas accès aux institutions «en dur», et pas de nouveaux frais de matériel spécifique ou de communication, déjà couverts par l'institution pour les autres activités pédagogiques. L'institution dans le cas de Miriadi n'aura pas non plus de soucis administratifs supplémentaires puisque l'organisation des formations est prise

en charge par un organisme indépendant, qui assumera aussi la maintenance et l'évolution de la plate-forme de formation.

On peut voir aussi comme un avantage que le travail en ligne soit en prise sur notre époque. Nos publics et nos formateurs sont de plus en plus connectés, sur des smartphones, des tablettes ou des ordinateurs, et utilisent un Web qui évolue. Malgré cela, nous avons presque tous beaucoup à apprendre dans ce domaine en terme de savoir faire et de représentations (et de conceptions), parce que les pratiques numériques sont très généralement moins variées et beaucoup moins actualisées dans nos pratiques personnelles que celles que nous utilisons sur la plate-forme Miriadi, mais aussi parce que les façons de se représenter la nébuleuse mouvante qu'est l'Internet est presque toujours imprécise, dépassée et empreinte de préjugés. Nul doute dans ces conditions que le travail en ligne donnera à tous des pratiques plus rationnelles et plus conscientes. Dans notre cas, il poursuivra donc deux buts parallèles, d'une part l'apprentissage de langues, d'autre part l'acquisition d'une meilleure culture numérique.

Il y a aussi des vertus que le travail en ligne partagent avec l'intercompréhension, notamment le fait que nous avons affaire à des activités autonomisantes, dans la mesure où il faut faire des hypothèses, des choix, tâtonner, prendre des décisions, s'organiser. Dans notre cas, ne craignons pas d'ajouter cette autre qualité qui s'acquerra inmanquablement par le travail en commun en ligne sur notre plate-forme: la capacité à travailler en groupes. Du côté des enseignants, le travail collectif est aussi facilité non seulement par les outils qui permettront les interactions nécessaires pour prendre ensemble des décisions d'ordre pédagogique, mais aussi par le fait que le portail Web qui abrite la plate-forme de formation, inclut aussi des ressources cumulatives qui s'enrichissent donc au fil des expériences.

On pourrait bien sûr aussi énumérer quelques points négatifs, dont nous admettons qu'ils fassent partie du tableau et deviennent l'objet d'études ultérieures. Le travail en ligne nécessite par exemple une organisation pédagogique fine et vigilante, et pas toujours confortable pour le formateur, ni évidente pour la personne en formation, surtout comparativement au fameux modèle intra-muros à qui on pardonne tout, dans un milieu où on a la critique plus facile envers la nouveauté. Nos techniques d'encadrement ont à ce titre des progrès à faire si nous voulons accueillir des MOOC parce que nous n'avons pas une expérience assez large de cette forme nouvelle. Un autre point négatif corrélé sera d'atteindre une participation suffisante des personnes en formation dont

on sait que dans les formations en ligne un pourcentage très faible de participants réussit à accomplir 100% du parcours proposé.

3. L'allostérie

L'allostérie n'est pas le polymorphisme, mais elle fait aussi référence à l'idée de forme et veut dire, en grec ancien, «autre forme». Ce terme a été emprunté par André Giordan, en 1988, au domaine de la biologie (Giordan, 1998). L'allostérie, qui désigne cette faculté de transformation d'une molécule pour devenir efficace dans un nouvel environnement, présente une analogie avec l'adoption d'un nouveau mode de pensée par une personne en apprentissage, qui débloque précisément l'acte d'apprendre, sous l'effet d'une pédagogie déterminée. Mon idée est ici de dire que dans le cas de nos formations polymorphes en ligne, nous avons toute latitude pour faire jouer ce phénomène d'allostérie. Nous faisons déjà de l'allostérie sans le savoir, et nous pourrions sans doute en augmenter les effets si nous intégrons consciemment cette démarche pédagogique.

Le modèle allostérique de l'apprendre défini par André Giordan se fonde sur la notion de conception, d'abord définie par Gaston Bachelard (1938)³, qui va être préférée à celle de représentation, pour désigner chaque croyance, mode de pensée, préjugé, dont l'effet peut être de refuser un savoir nouveau et d'empêcher la réussite d'un apprentissage, mettant en échec les meilleures méthodes classiques et les pédagogues les plus virtuoses. L'ensemble de nos conceptions constitue en chacun de nous un réseau solide et cohérent, qui est censé se modifier à chaque fois que nous apprenons réellement quelque chose de nouveau. Naturellement, il y a donc des conceptions fausses et de bonnes conceptions, si on les juge sur leurs effets sur l'apprentissage. Le pari d'André Giordan est que si nous réussissons à agir sur ce réseau de conceptions, la personne en formation libère son envie d'apprendre et avance dans ses apprentissages. Tout l'art est donc de créer les conditions de transformation du réseau de conceptions, parce que les conceptions sont tout aussi allostériques que les molécules si leur environnement les sollicite. Le modèle allostérique de l'apprendre agit donc sur un autre plan que les anciens modèles pédagogiques qui l'ont précédé et que l'allostérie ne condamne nullement. Le modèle allos-

3 Il développe cette idée dans plusieurs ouvrages (Bachelard, 1938). On trouve une synthèse claire dans Verhaeghe et al. (2004: 88).

térique de l'apprendre est au contraire parfaitement compatible avec l'empirisme, le béhaviorisme, le constructivisme et le socio-constructivisme.

Le défi pour la recherche en didactique des langues est d'identifier les conceptions sur lesquelles agir pédagogiquement. Ce travail serait nécessaire pour sortir du très faible rendement constaté de la classe intra-muros, notamment en langues. Déjà, le monde de l'intercompréhension et des compétences plurielles pense sincèrement avoir mis le doigt sue quelques conceptions fausses et avoir réussi à les transformer. N'oublions pas que l'intercompréhension se présente comme une approche et ouvre vers un apprentissage des langues décomplexé. Tout se passe comme si les conceptions de la personne en formation se réorientaient, comme si un déblocage se produisait qui la mette à l'aise, en lui donnant des enjeux différents, plus réalistes et plus opérationnels. La première conception fausse que nous écartons est celle du mythe du locuteur natif, selon lequel il faudra un jour passer pour un natif et savoir sa langue aussi bien que lui, ce qui a pour effet de bloquer certains élèves qui préfèrent dès la départ se déclarer «nuls en langues». Apprendre une langue de façon isolée, ce qui est le credo de l'intra-muros, est aussi pour nous une conception fausse, parce qu'un principe fort en intercompréhension est de connaître et d'utiliser tout son répertoire linguistique. On pourrait parler aussi des faux-amis, ce tout petit stock de vocabulaire qui absorbe une énergie qui serait tellement mieux employée avec les vrais amis. La demande de «bases» et de grammaire, que chaque professeur entend de ses élèves et de ses étudiants, est aussi une conception fausse, qui permet au demandeur de ne pas commencer à apprendre tant qu'il n'a pas les fameuses «bases». Confronter une personne à la lecture d'un texte d'une langue qu'elle n'a jamais apprise et constater avec elle qu'elle comprend une partie suffisante du texte pour avoir une idée du sens global, c'est déjà rompre une conception, la conception qui l'avait empêchée jusqu'à ce jour de se prêter à cette expérience.

Ce début d'inventaire n'est destiné qu'à démontrer que nous sommes véritablement dans une démarche caractéristique du modèle allostérique en déconstruisant des conceptions pour en construire d'autres qui nous semblent plus opérationnelles. Nous avons aussi déjà en commun avec le modèle allostérique ce refus de la linéarité au profit d'une conception réticulaire de la construction des savoirs qui nous permet de commencer dès le premier jour au milieu de la tourmente avec des messages vivants, non destinés directement à l'apprentissage et ne tenant aucun compte d'une quelconque progression. Si l'encadrement pédagogique, qui dans notre cas est toujours collectif, veut favoriser ce phénomène, il peut jouer sur l'environnement didactique pour agir

sur les conceptions des personnes en formation. Il peut même métamorphoser un environnement qui n'aurait pas donné les résultats attendus, jusqu'à ce que l'allostérie produise ses effets.

De quoi parle-t-on lorsqu'on parle d'environnement didactique (qu'on pourrait aussi appeler «milieu d'apprentissage»)? Notre environnement est systémique, dans le sens où chacun de ses éléments est en cohérence avec l'ensemble dans la poursuite d'un but qui est l'apprentissage, et parce que cet environnement est complexe. Il comprend des humains qui ont des rôles, des lieux réels et virtuels, du matériel, des techniques, des contenus, des principes, une situation, des objectifs, des tâches pour l'encadrement, des tâches pour le public en formation. Cette liste d'une dizaine des principaux éléments n'est pas exhaustive et chacun d'entre eux pourrait être détaillé et commenté longuement, ce qui n'est pas le but de ce court texte. Je vois donc dans cet environnement une conjonction parfaitement favorable à l'application consciente du modèle allostérique, en soulignant une spécificité, c'est que ce modèle sera appliqué par une équipe d'enseignants, ce qui est aussi un facteur dynamique.

Conclusion

Notre société contemporaine vit l'éclatement des paradigmes. Nous ne vivons plus à l'ère où une forme dominante s'impose au détriment de toutes les autres mais dans l'expansion d'une diversification intelligente et plus proche de chacun, de son bagage culturel et de son environnement. Il nous faut certes davantage de données et davantage de recherches pour nous rendre capables de faire un lien plus cohérent entre l'individu qui se présente à une formation et la solution pédagogique qui lui sera la plus adaptée, mais l'impression d'être sur la bonne voie est une conviction, et les retours positifs des publics nous y encouragent.

Comme toute autre plate-forme d'apprentissage, évolutive et fondée sur l'interaction entre pairs, la plate-forme de formation de Miriadi est autant un champ de recherches en pédagogie qu'un terrain d'apprentissage des langues et de la culture numérique, et même un sas de remise en confiance. Comme les plates-formes qui l'ont précédée, elle permettra à ses utilisateurs, qu'ils soient formateurs ou en formation, de vivre des expériences pionnières, créatives, et riches en remises en questions, mais également, pour déstabilisantes que soient les formations proposées, pour les uns comme pour les autres, elles chasseront une partie des souffrances inhérentes à l'apprentissage et à l'enseignement, et déclencheront peut-être des passions pour les langues, ou pour la pédagogie, si ce n'est pour l'informatique.

Il nous reste, quoi qu'il en soit, un travail énorme à accomplir, non seulement si nous devons continuer à apprendre à déceler scientifiquement les conceptions de nos publics qui les freinaient dans l'apprentissage des langues, mais encore si nous voulons dépasser décisivement le caractère quasi-confidentiel de nos formations, et les installer significativement et durablement dans les systèmes éducatifs, d'aller résolument vers une généralisation, sous les formes les mieux adaptées aux lieux qui les accueilleront.

Références bibliographiques

- Bachelard, G. (1938). *La Formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris: Vrin.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). *EuRom4: méthode d'enseignement simultané des langues romanes*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- Chavagne, J.-P. (2006). "Le forum bilingue comme anticipation de l'e-tandem". *Revista Intercomprensão*, 13. Portugal: Edições Cosmos/Escola Superior de Educação de Santarém, 163-181. Récupéré le 18 août de 2015 du site de Researchgate: https://www.researchgate.net/publication/269397267_Le_forum_bilingue_comme_anticipation_de_l%27e-tandem
- De Bruijn, M.; Castro, L.; Cramer, F.; Kircz, J.; Lorusso, S.; Murtough, M.; Pol, P.; Rasch, M. & Riphagen, M. (2015). *From Print to Ebooks: a Hybrid Publishing Toolkit for the Arts*. Amsterdam: Institute of Network cultures. Récupéré le 18 août de 2015 du site de de Network Cultures: <http://networkcultures.org/blog/publication/from-print-to-ebooks-a-hybrid-publishing-toolkit-for-the-arts/>
- Frontini, M. & Garbarino, S. (2014). *GALANET, GALAPRO, Miriadi, les MOOC et les SPOC: peut-on parler d'évolution de l'espèce?* Récupéré le 18 août de 2015 du site de de Miriadi: <http://ic2014.miriadi.net/wp-content/uploads/2013/09/FrontiniGarbarino.pdf>
- Giordan, A. (1998). *Apprendre!* Belin: Débats
- Giordan, André, *L'environnement didactique ou les paramètres favorisant l'apprendre*. Récupéré du site <http://www.andregiordan.com/apprendre> <http://www.andregiordan.com/apprendre/7envdidadt.html>

- Rifkin, J. (2014). La nouvelle société du coût marginal zéro, L'Internet des objets, L'émergence des communaux collaboratifs. Paris: Éditions Les Liens Qui Libèrent, pp. 165-181.
- Teyssier, P. (2004). *Comprendre les Langues Romanes, du français à l'espagnol, au portugais, à l'italien et au roumain: méthode d'intercompréhension*. Paris: Chandeigne.
- Verhaeghe, J.-C.; Wolfs, J. C.; Simon, X. & Compère, D. (2004). *Pratiquer l'épistémologie - Un manuel d'initiation pour les maîtres et formateurs*. Bruxelles: De Boeck.

Le projet MIRIADI¹, un renouvellement de l'enseignement de l'Intercompréhension plurilingue en ligne: un réseau, un espace de travail, une association...

Sandra Garbarino

(sandra.garbarino@univ-lyon2.fr)

Université Lyon 2

«Simple can be harder than complex: you have to work hard to get your thinking clean to make it simple. But it's worth it in the end because once you get there, you can move mountains». (Steve Jobs)

Résumé

Le projet MIRIADI (2012-2015) témoigne de l'énorme potentiel d'innovation au niveau pédagogique des formations à l'intercompréhension en ligne et en réseau de groupes. Le partenariat réuni auparavant autour des projets «Gala» s'ouvre à d'autres partenaires, en créant un réseau, régi par une association, l'APICAD. Il se rassemble virtuellement autour d'un portail qui devient la référence en matière d'intercompréhension en ligne et qui propose un espace pour des formations innovantes, en ligne par familles de langues, adaptées à

1 MIRIADI: Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance ; projet triennal (2012-2015) financé par l'Agence Exécutive Education, Audiovisuel et Culture (EACEA) de l'Union Européenne, dans le cadre du Programme Transversal KA2, Projet N°531186-LLP-1-2012-1-FR-KA2-KA2NW, <http://portail.MIRIADI.net>

tout public et à toutes les langues et un espace réseau, pour la recherche de partenaires, de ressources et de référentiels.

Mots-clés

intercompréhension, MIRIADI, innovation pédagogique, réseau, espace de travail.

Introduction

Vingt ans se seront bientôt écoulés depuis la première théorisation du concept d'*intercompréhension entre langues parentes* (Dabène, 1996; Blanche-Benveniste & Valli, 1997) et quinze depuis le lancement du premier projet de plateforme pour l'apprentissage de l'intercompréhension en ligne (GALANET, 2001-2004). Après deux décennies, la notion d'intercompréhension a enfin trouvé *sa*, ou mieux *ses* définitions (Degache, 2009; Ferrão et al., 2010), le concept d'intercompréhension lui-même occupe «une place centrale en Didactique des langues, en démontrant même des potentialités de reconfiguration de cet espace disciplinaire du point de vue de la didactique du plurilinguisme» (Araújo e Sá, 2010) et «le parcours des travaux sur l'intercompréhension semble, lui, de mieux en mieux balisé» (Coste, 2010). Parallèlement, l'approche proposée par le consortium de partenaires réunis autour des projets européens GALANET (www.GALANET.eu) et GALAPRO (www.GALAPRO.eu) s'affirme et fait ses preuves (Andrade & Pinho, 2010; Araújo e Sá et al., 2011; Frontini & Garbarino, 2012; Frontini & Garbarino, sous presse; Garbarino, 2011; Carrasco, 2010; Anquetil, 2011; Degache & Garbarino, 2012; Degache & Chavagne, 2012).

Mais si les théories se consolident et se fixent, les avancées technologiques et l'élargissement des horizons que ces dernières permettent engendrent de nouveaux besoins et créent de nouvelles perspectives.

Ainsi, au fur et à mesure que l'interaction plurilingue en réseau de groupes s'affirmait en didactique des langues (entre autres, Colloque IC2012), les plateformes existantes - destinées l'une aux apprenants (GALANET) et l'autre aux enseignants (GALAPRO) - et leurs ressources se révélaient moins performantes aux yeux des formateurs et des formés et n'étaient plus suffisantes pour les nouvelles exigences de la formation en intercompréhension en ligne. L'avancement des technologies, avec l'apparition de nombreux logiciels libres

pour la communication écrite et orale en ligne, les progrès récents du web collaboratif (Bouquillion & Matthews, 2010), des plateformes open source, wikis, CMS, etc., la popularisation des réseaux sociaux et des actions pédagogiques basées sur les technologies (Ollivier & Puren, 2011) sont tels que certains des outils employés depuis une dizaine d'années s'avéraient obsolètes, au moins pour une partie croissante du public. Ainsi en allait-il surtout pour la plateforme GALANET, conçue et réalisée au début des années 2000 dans le cadre d'un projet européen Socrates-Lingua par plusieurs membres du consortium. Si l'on peut se réjouir que l'année 2014 ait été sa douzième année de fonctionnement, il n'en reste pas moins que les moyens mis en œuvre à l'époque ne permettent plus une évolution constante et l'intégration de nouvelles fonctionnalités (Degache, 2014).

De ce fait, fort de l'expérience des projets qui l'ont précédé - non seulement de GALANET et GALAPRO, mais également de Lingalog (2005, www.lingalog.net) -, dans le prolongement des activités de ceux-ci et convaincu de leur fort potentiel, le groupe à l'origine de ces plateformes a ressenti le besoin de se doter d'une nouvelle structure forte pour capitaliser ses acquis. Cela, entre autres, dans le but de rendre visibles les ressources éparées des uns et des autres, d'élargir et stabiliser le réseau des formations à l'intercompréhension en ligne créé depuis GALANET et de se doter d'une plateforme de formation flexible et évolutive.

Ces sentiments ont été confortés par l'affichage favorable de l'intercompréhension au niveau des politiques linguistique et éducative européenne (*Cadre européen de référence du Conseil de l'Europe*, Conseil de l'Europe, 2001, p.11; p.129); *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, p.40), nationale (par exemple la DGLFLF en France et l'Instituto Camões au Portugal), et le soutien d'organismes internationaux tels que l'Union Latine, l'AUF, l'Unesco, la CPLP, l'OEI, l'OIF (Chardenet, 2007; Degache, 2009; Álvarez et al., 2011).

Aujourd'hui ces plateformes sont utilisées dans le cadre de dispositifs pédagogiques dans un nombre croissant d'institutions et organisations: selon une estimation affinée dans le cadre du projet MIRIADI (Degache, 2014), une centaine d'institutions ont été impliquées jusqu'à présent. Elles ont une forte dimension internationale : le recensement REDINTER des formations identifie l'utilisation de GALANET comme support de formation dans 22 pays, et celle de GALAPRO dans 14 (Degache et al., 2012). Et elles sont utilisées pour des publics et dans des contextes variés, le plus souvent dans le cadre de forma-

tions officiellement reconnues, créditées et/ou professionnalisantes dans le 1er ou 2nd cycle des études supérieures, dans le secondaire (lycées), dans des Centres de langues pour étudiants et adultes, dans des Centres de formation initiale et/ou continue d'enseignants et dans des associations (Araújo et al., 2014).

Il est donc apparu naturel de présenter un nouveau projet pour combler les nouveaux besoins et répondre aux problèmes qui se sont posés au cours des formations produites par les projets précédents. En effet, en dépit des acquis, il s'avère aujourd'hui difficile de faire perdurer en l'état les usages en matière de diffusion et d'accompagnement. Les besoins d'organisation des sessions et des formations ont été couverts depuis l'origine par l'investissement de quelques membres du consortium initial et d'une poignée de nouveaux membres, notamment latino-américains, en relation avec leurs missions d'enseignement et de recherche, voire à titre bénévole. Mais, la demande augmentant et se diversifiant, tout en étant plus exigeante, ce modèle de diffusion – ou plus exactement de dissémination au sens français du terme, c'est-à-dire sans planification et en s'efforçant de répondre autant que possible à la demande –, touchait il y a trois ans ses limites.

Ainsi est né le projet MIRIADI, un projet européen réunissant aujourd'hui presque quarante partenaires (19 par candidature² et 18 associés³). Né pour stabiliser un réseau et pour mutualiser des ressources, il a finalement été capable de démontrer qu'en intercompréhension il restait encore une grande marge pour innover.

2 Université Lumière Lyon 2 (coordinatrice), France ; Universidade de Aveiro, Portugal, Universitat Autònoma de Barcelona, Espagne ; Università di Cassino e del Lazio meridionale, Italie ; Justus Liebig Universität Gießen, Allemagne ; Université Stendhal Grenoble 3, France ; Université Al.I.Cuza, Iasi, Roumanie ; Università degli Studi di Macerata, Italie ; Universidad Complutense de Madrid, Espagne ; Université de Mons, Belgique ; Universidad de Salamanca, Espagne ; Università del Salento, Italie ; Université de Strasbourg, France ; UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Espagne ; Università Ca' Foscari Venezia, Italie ; Lycée Benjamin Franklin, Auray, France ; Liceo Linguistico di Stato "Giovanni Falcone", Bergame, Italie ; Association Mondes Parallèles, Marseille, France ; Le Groupement d'Écoles Martinho Árias – Soure, Portugal.

3 Projet Innovalangues, Grenoble ; Università di Corsica ; Association Res Libera ; Instituto Superior Curuzu Cuatiá, Argentine ; Association ACYAC –BPR, Argentine ; Universitat de Barcelona ; Universidade de Brasília, Brésil ; Universidade de São Paulo, Brésil ; Universidad Playa Ancha, Chili ; Universidad Federal do Paraná ; University of Mauritius ; Instituto de Educacion Secundaria (Hellin) ; UNC de Cordoba, Argentine ; Unicamp, Campinas, Brésil ; Univesidad Ricardo Palma, Pérou ; Fatec de São Paulo ; UNRC Rio Cuarto, Argentine ; Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brésil.

1. Un concept de formation innovant et original

Le *concept* de formation proposé par les partenaires de MIRIADI est tout à fait original et innovant : un réseau de groupes sur internet qui se caractérise par son volume (100 à 200 participants par session, une dizaine d'institutions de pays différents), par la pratique de la pédagogie du projet et par l'existence d'un scénario qui prévoit la reconfiguration des groupes en cours de session pour favoriser les échanges plurilingues.

Dans le détail – et comme nous avons eu l'occasion de le préciser ailleurs (Frontini & Garbarino, sous presse) – dans les scénarios plurilingues en réseaux de groupes hébergés sur les plateformes GALANET, Lingalog, GALAPRO, MIRIADI, l'interaction se fait toujours en intercompréhension et elle a pour objectif le fait d'agir ensemble dans le cadre d'un scénario télécollaboratif et actionnel (Degache, 2014). Par cette télécollaboration le concept de «réseaux de groupes» acquiert tout son sens. En effet, par «groupes» nous entendons deux types d'ensembles différents. D'une part les groupes locaux, dits «institutionnels» (ou GI), liés aux institutions participant à la session (en moyenne entre 8 et 12) et pouvant être assimilés au groupe-classe (Degache, 2008) et d'autre part les groupes de travail (ou GT) plurilingues et en réseau qui se configurent par affinités thématiques, à un moment bien précis des sessions de formation, celui de la réalisation de la tâche finale, qui correspond à des phases différentes de chaque session, selon le type de scénario (cf. Alonso & Séré dans ce même ouvrage). En général, chaque session est composée de quatre (ou cinq) phases et chaque phase se déroule sur un forum, finalisé à la connaissance et à l'échange entre participants qui, réunis en équipes et coordonnés par les enseignants/tuteurs, discutent entre eux au sujet de différentes thématiques qu'ils ont eux-mêmes choisies. A la fin de la session ils aboutissent à la rédaction d'un dossier de presse plurilingue qui est par la suite publié sur la page de garde du site www.GALANET.eu (Nielfi, 2010).

Mais qu'entendons-nous par session? Et pour quelles raisons avons-nous intégré l'interaction plurilingue dans nos formations?

La première question a une réponse unique : la session est un ensemble organisé de phases ou séquences, «ponctuées par la réalisation de tâches intermédiaires qui contribuent à la réalisation du projet final » (Degache & Chavagne, 2012) et qui se développent sur une durée déterminée (établie au moment de la création de la session).

Pour la deuxième question, les réponses peuvent être nombreuses. D'une part, les partenaires qui pratiquent l'interaction en intercompréhension en réseau de groupes se sont rendu compte qu'en elle-même «la lecture ne répond à aucun besoin particulier du lecteur ni même ne se trouve finalisée par une tâche spécifique. Ainsi, sans engagement personnel ni but précis, sans déficit d'information à l'origine de l'acte de lecture-compréhension» les apprenants ne sont nullement poussés à agir ni à apprendre (Araújo e Sá, et al., 2010, p.21), à moins qu'ils aient une forte motivation intrinsèque (Vallerand et al., 1989). D'autre part, comme nous avons pu le remarquer dans notre recherche antérieure, pour certains partenaires, notamment ceux d'Amérique latine ou de Maurice, «les sessions sont principalement une occasion de pratique linguistique avec des locuteurs d'une langue maternelle non parlée dans le pays» (Frontini & Garbarino, 2012).

Nous ajouterons en dernier lieu un aspect qui nous paraît très novateur et qui caractérise les sessions de formation, tout en étant l'un des moteurs de l'interaction et de la pratique d'échange en ligne en intercompréhension: sur ces plateformes télécollaboratives les apprenants apportent eux-mêmes les contenus de leur propre formation. Rien n'existe avant le début de la session, sauf un environnement virtuel spécifique, étudié et structuré pour la formation (Quintin & Depover, 2003). Les contenus des sessions d'intercompréhension en ligne sont entièrement apportés par les étudiants et élèves qui – réunis pendant le temps de la session – échangent d'abord pour trouver un sujet de discussion commun et travaillent ensuite pour l'illustrer à travers des documents (écrits ou oraux ou vidéos) dans la langue de chacun. L'échange entre eux et la lecture des documents choisis pour illustrer le thème constituent donc le contenu linguistique de la formation.

Par conséquent, pour qu'il y ait des sessions, pour que ces sessions aient beaucoup de contenus mais surtout pour que l'éventail des langues romanes puisse être représenté dans chaque session, il faut un public très vaste et donc un réseau très étendu, un réseau de partenaires ayant des nécessités semblables au niveau de la formation mais surtout des calendriers (Frontini & Garbarino, sous presse). Ce besoin d'un ensemble d'institutions de plus en plus ample, permettant de réunir des groupes d'apprenants ayant des profils de plus en plus similaires et couvrant un éventail de langues allant au-delà de la famille des langues romanes a été le propulseur de la création du projet MIRIADI.

2. La puissance d'un réseau collaboratif: united we teach!

Le réseau est pour MIRIADI un point de départ et un point d'arrivée. Il s'agit tout d'abord d'un point de départ car, au tout début, les partenaires qui avaient

contribué aux projets GALANET et GALAPRO – qui n’étaient que huit⁴ et qui avaient entre temps pu participer au projet REDINTER (www.REDINTER.eu) – se sont associés à onze autres partenaires et, guidés par l’équipe de l’Université Lyon 2, ont développé avec eux ce nouveau projet. Il est également point de départ parce que quelques-uns parmi les dix-huit partenaires qui se sont associés à MIRIADI par la suite, notamment un certain nombre d’établissements universitaires d’Amérique latine, étaient déjà bien actifs en matière d’intercompréhension en ligne et avaient participé aux sessions sur les trois plateformes existantes (Frontini & Garbarino, 2012; Frontini & Garbarino, sous presse). Mais le réseau est aussi et surtout un point d’arrivée : le premier grand objectif de ce projet européen réside dans l’extension et la stabilisation du groupe de partenaires collaborant en ligne pour l’organisation des sessions de formation à l’intercompréhension.

2.1. Les partenaires par type de formation

Le réseau existant avant MIRIADI avait permis, entre 2004 et 2014, la réalisation d’environ une centaine de sessions de formation (au total, sur les trois plateformes GALANET, GALAPRO et Lingalog confondues), et avait réuni – et vraisemblablement formé – plus de cinq mille inscrits, issus d’une centaine d’établissements et organismes situés partout dans le monde (Degache, 2014). Il s’agissait principalement d’Universités, mais quelques établissements scolaires – en particulier des lycées – avaient commencé à participer aux sessions d’intercompréhension, en aboutissant à l’organisation de sessions spéciales destinées uniquement à des élèves romanophones du monde entier⁵ (Luceron, 2008; Nielfi, 2010; Collet, 2011).

A l’heure actuelle le partenariat est composé principalement d’universités mais trois écoles ont été impliquées en tant que partenaires initiaux. La démarche de contact et d’implication d’autres écoles dans le réseau est en cours. Un chantier du projet est consacré à l’extension du réseau et il a pour but d’augmenter le nombre de partenaires pendant la durée du projet et de créer les conditions pour qu’il continue à s’accroître au-delà de la période contractuelle. Le réseau n’étant pas encore formellement créé, à ce jour ce sont les partenai-

4 Les université d’Aveiro Cassino, Grenoble 3, Iasi, Lyon 2, Mons, Madrid, et l’Universitat Autònoma de Barcelona.

5 Cf. à ce propos les sessions «Lycéens du monde romanophone» ou «Lycées mars-juin 2010»

res du projet qui le constituent, y compris les partenaires associés, et tous les organismes intéressés par les formations et par les expérimentations de formation sur la base de la recherche-action menées pour l'insertion curriculaire de l'intercompréhension en ligne et en réseaux de groupes. En ce sens, le réseau dans son état actuel a connu une réelle extension depuis le début du projet et a touché, comme espéré, l'école primaire.

C'est notamment ce qui s'est passé à Lyon, où la Cité scolaire internationale (CSI) a été contactée, dont les enseignants de langue ont participé aux journées pédagogiques de formation à l'intercompréhension en ligne (Araújo e Sá, 2014) et qui a accueilli des stagiaires pour une recherche-action sur l'intercompréhension en ligne (Araújo e Sá, 2015). Cette dernière activité de sensibilisation à l'intercompréhension a été proposée pendant l'année 2014-2015 aux élèves de l'école primaire de ce établissement et a par la suite donné lieu à des travaux de recherche (Rho Mas, 2015). D'autres contacts avec les écoles sont en cours en France, au Portugal, en Roumanie, en Italie, au Brésil. Cependant, les systèmes scolaires étant difficilement perméables – du fait de programmes plutôt rigides (Escudé & Janin, 2010) – les actions de contact avec ce type de partenaires sont nombreuses mais la réussite est parfois difficile.

Des associations qui proposent des cours de langues ont également été contactées. Dans ce cas, nous nous heurtons à des obstacles techniques car toutes les associations ne disposent pas forcément de moyens informatiques pour mettre en pratique les activités en ligne. Le travail des associations telles que *Mondes parallèles* ou *Res libera*, ainsi que le travail d'extension du réseau mis en pratique par chaque partenaire universitaire a pour objectif, d'une manière ou d'une autre, de sortir des milieux où l'intercompréhension est déjà connue et/ou pratiquée, pour aller vers de nouveaux publics.

2.2. Les partenaires par pays et par langue

Les 19 partenaires initiaux et les partenaires associés du projet MIRIADI (qui sont 18 en ce moment) incluent des partenaires européens (Allemagne, Belgique, Espagne, France, Italie, Portugal, Roumanie) et des partenaires extra-européens (Argentine, Brésil, Chili, Maurice, Pérou). Ceux-ci, en principe, resteront partenaires après la fin du projet pour la mise en œuvre de formations par le réseau qu'ils constitueront et qui ne manquera pas de s'étendre à des organismes de formations, publics ou non, situés dans des pays de langue germanique et de langue slave, en Europe. Parmi ces partenaires nouveaux, une

connexion est déjà en construction avec le réseau sud-américain d'intercompréhension, lui-même en train de se constituer, une ouverture au Corse a été officiellement effectuée à l'automne 2014 et le Créole mauricien devient lui aussi, grâce à l'activité de membres très actifs, une des langues officielles du réseau. Cette ouverture vers d'autres *langues* de la famille des langues romanes est un aspect précieux pour les sessions de formations: les jeunes apprenants - qui sont de plus en plus plurilingues, par leurs contacts via Internet avec des locuteurs d'autres langues romanes (Escudé & Janin, 2010; Garbarino, sous presse) – découvrent avec plaisir et étonnement ces langues qu'ils ne connaissent souvent pas:

Caroline replied on mar, 22/09/2015 - 10:55

Prise de conscience hallucinante! C'est effectivement beaucoup plus ouvert en termes de potentialité que l'apprentissage classique des langues!

Ce message, en réponse à un *post* en créole mauricien, a été publié lors de la semaine portes ouvertes en ligne du projet MIRIADI qui a eu lieu du 21 au 26 septembre 2015. Les résultats excellents de cette initiative - en termes d'accueil, de volume de public et de pertinence des interventions - sont encore visibles en ligne⁶. Ce même message peut devenir, à son tour, contenu pédagogique. Ainsi, sur les plateformes du consortium de partenaires réunis autour des projets Gala-MIRIADI ce n'est que grâce à ces discussions et aux interventions dynamiques des membres du réseau, un réseau ouvert, stable et solidaire, que peut avoir lieu l'apprentissage, de manière collaborative.

2.3. Le réseau comme point de contact et d'ouverture

Tous les participants aux activités sur l'espace de travail et sur le portail représentent la base du réseau qui, au cours du projet, s'est étoffé et qui vivra de manière associative après la fin de celui-ci. L'avantage pour chaque membre du réseau, actuel ou futur, est et sera la possibilité de se mettre directement en contact via le portail avec des partenaires internationaux pour décider avec eux quel scénario pédagogique (Alonso & Séré ici même) choisir pour leurs for-

6 <http://portail.MIRIADI.net/basic-page/commentez-nos-videos>

mations plurilingues. Les publics qui pourront bénéficier du portail Web MIRIADI et de sa plateforme de formation sont très étendus, et les outils – nous le verrons plus loin – sont pensés pour s’adapter à tous.

Du point de vue des praticiens et des chercheurs, c’est la rupture d’un relatif isolement actuel que nous recherchons ; par ailleurs, du point de vue des publics potentiels, on envisage un changement de perspective dans les pratiques didactiques courantes : un décroisement dans l’étude des langues en général, une valorisation de chacun par sa langue maternelle, une aptitude à lire et, dans un deuxième temps, à comprendre oralement, un assez grand nombre de langues, ainsi que le développement de valeurs éthiques inhérentes à ce type de formation.

Ainsi, dans un mouvement en spirale, l’évolution du réseau associe des praticiens, des enseignants, des étudiants, des élèves et des chercheurs, aussi bien que des établissements ou d’autres organismes dans lesquels ceux-ci travaillent, enseignent et étudient. Le nombre d’inscrits sur l’espace de travail du projet MIRIADI (ETM) en témoigne: le volume des inscriptions a plus que doublé en deux ans. De 150 personnes inscrites en avril 2013, on a atteint le nombre de 311 inscrits sur l’espace de travail du projet en septembre 2015. Ces personnes sont fréquemment sollicitées pour interagir sur tous les aspects représentés par les lots de travail, faire état de leurs avancées, donner leur avis, partager des ressources, échanger des réflexions, rendre compte du travail de leur équipe locale ou de leur lot de travail.

Tous les partenaires actuels ont eu des expériences variées autour de l’intercompréhension. La plupart d’entre eux a déjà mené à bien plusieurs projets européens et travaillé sur les autres plateformes de formations. De plus l’intercompréhension est pratiquée entre les partenaires pour la réussite du projet, dans leurs échanges. Huit langues sont pour l’instant utilisées pour la communication sur la plateforme MIRIADI : Catalan, Corse, Créole mauricien, Espagnol, Français, Italien, Portugais et Roumain.

Mais comment se compose cette plateforme? Quelles sont ses caractéristiques?

3. Un portail pour un espace de travail et de formation

Le portail MIRIADI est un espace novateur et expérimental qui a voulu, dès le départ, se proposer en tant que lieu virtuel de recherche-action dans le domaine de la didactique de l’intercompréhension en ligne, des logiciels libres et des ressources éducatives libres et où nous avons expérimenté l’innovation par

les usages (Pizelle et al., 2014; Labarthe & Francou, 2015). Pour réussir dans ses objectifs, le partenariat s'est engagé dans la réalisation d'un portail Web (<http://MIRIADI.net>) articulé en plusieurs «espaces» et accueillant 1) un espace de travail, 2) un espace portail et 3) un espace de formation, destinés à la constitution du réseau et à la mise en place de formations à l'intercompréhension en ligne et en réseaux de groupes, par familles de langues.

3.1. L'espace de travail

Un deuxième objectif global du projet – après la constitution et l'extension du réseau – était de mettre à disposition du public, et particulièrement des membres du réseau, un portail Web contenant une plateforme de formation pouvant s'adapter aux publics et aux projets pédagogiques, pour un type de formation en réseau de groupes et en intercompréhension, pour n'importe quel ensemble de langues.

Nous disposons aujourd'hui d'un site visible par tout internaute <http://MIRIADI.net> et donnant des informations sur le projet. Ce site est évolutif et à terme il sera remplacé par les pages du portail. En ce moment, il présente les principales informations sur les avancées du projet, il permet d'avoir accès à un descriptif des lots de travail du projet MIRIADI, aux forums publics - ouverts à l'occasion de la première journée portes ouvertes en ligne, en septembre 2013 -, à une section avec les podcasts des principaux événements ainsi qu'à l'information sur les événements passés et à venir.



Image 1. Site MIRIADI

De la page de garde, on accède à l'espace de travail des partenaires (initiaux et associés): <http://MIRIADI.net/elgg/>. Celui-ci contient tous les outils nécessaires au travail en commun à distance (forum, blog, microblog, messagerie instantanée, boîte mail, espace pour le dépôt de fichiers), excepté les outils de visioconférence qui n'ont pas été intégrés.

Le mode de travail choisi dans ce projet développe davantage les pratiques instaurées au cours des projets précédents, avec un certain succès. Il s'agit premièrement de travailler en ligne sur un espace de travail (l'Espace de Travail de MIRIADI : ETM) qui préfigure les espaces de formation qui seront proposés aux divers publics. Et deuxièmement, pour la partie du développement informatique, de se rapprocher autant que possible de la «méthode agile»: développement par étapes, en transparence et en coordination des développeurs et des concepteurs. Avant le premier jour du projet, un espace de travail sur le logiciel Elgg était déjà en place - qui garde jusqu'aujourd'hui l'essentiel de la mémoire du projet - et un logiciel de suivi et de développement était déjà installé.

Le texte de référence du projet MIRIADI a proposé aux 19 partenaires, qui ont rédigé ce document collectivement, et ont souscrit à la démarche par cette participation, de travailler tout au long des trois ans de façon permanente, en ligne, sur un espace de travail réservé à cet effet, l'espace de travail de MIRIADI (ETM):



Image 2. ETM- Espace de travail de MIRIADI

Bien entendu, très peu de membres en ayant l'expérience, les anciennes pratiques ont été acceptées du moment qu'elles ont pu faire avancer le projet, mais le but tout le long du projet, a été d'amener l'ensemble du partenariat vers ce type de travail en commun. Les traditionnelles rencontres physiques sous forme de séminaires et de colloques ne sont pas abandonnées, bien au contraire, puisque leur efficacité est manifeste. Cependant, la logique de la démarche - en plus d'adopter un mode de travail pratique, rapide et permanent, où chacun ne donne pas du travail aux autres mais en fait - a une autre valeur qui est celle de vivre en première personne tous les aspects des formations qui seront proposées au public par les dispositifs créés par le projet, sans compter l'effet évident sur la formation des membres du partenariat à l'informatique et à la culture numérique.

3.2. Le portail et la plateforme d'apprentissage

Contenue dans le portail Web (<http://portail.MIRIADI.net> et migrant bientôt vers <http://MIRIADI.net>), la plateforme d'apprentissage permettra les **échanges plurilingues** en intercompréhension, c'est-à-dire par un mode de dialogue où chacun s'exprime dans sa langue, tout en apprenant à se faire comprendre, et apprend en même temps à comprendre les autres langues présentes dans la formation. Ces formations pourront s'étendre à toutes les disciplines, même si les formations linguistiques sont, pour l'instant, les plus évidentes.



Image 3. – Portail MIRIADI

Aujourd'hui le portail ouvre vers l'espace de formation et ses ressources, vers l'espace réseau, présente les membres du projet et donne les dernières nouvelles quant aux événements organisés dans le cadre du projet. L'espace sessions contiendra également, à la fin du projet, un *générateur de sessions*, conçu comme un moteur de production de scénarios contextualisés répondant aux besoins de publics diversifiés de manière flexible. Ce générateur opérera une sélection en plusieurs étapes, en partant du croisement des variables contextuelles, d'ordre sociolinguistique, pour définir ensuite les variables didactiques et technologiques qui permettront la mise en phases et la création des sessions en tant que telles (Alonso & Séré, ici même). Chaque coordinateur pourra constituer sa session en choisissant les tâches et les outils technologiques à disposition dans le générateur. Chaque session générera ainsi un scénario contextualisé et souple, s'adaptant à tous les besoins.

3.3. Les ressources associées

Le portail offrira aussi diverses ressources à utiliser pendant les formations. Parmi celles-ci, des référentiels de compétences (d'apprentissage en intercompréhension et de compétences professionnelles pour le formateur) et une base d'activités.

Le Référentiel de compétences professionnelles, décrit les compétences professionnelles nécessaires pour mettre en œuvre un enseignement fondé sur l'intercompréhension. Le Référentiel de compétences de communication et d'apprentissage des langues en intercompréhension pour sa part concerne les compétences qu'un enseignant pourrait (ou devrait) développer auprès de ses apprenants dans un cadre d'enseignement pluriel et plus précisément en intercompréhension (Hidalgo Downing & Vela Delfa, ici même; Carrasco, ic-même).

La Base d'activités en intercompréhension est une base de données stockant des activités, optionnelles, pour préparer, accompagner ou conclure le travail sur la plateforme. Ces activités pouvant s'intégrer au niveau du scénario-session mais aussi et surtout au niveau du scénario local (Frigière, Le Besnerais, Martin, ici même).

Dans un deuxième moment, en dehors des temps contractuels de MIRIADI, sans doute dans le cadre d'autres projets, il sera question d'élaborer un portfolio de l'apprenant en intercompréhension, pour l'auto-évaluation.

3. Une association

Ce projet est né pour construire une œuvre faite pour durer et pour évoluer. Ainsi s'est-ils engagé dans la création des moyens qui doivent garantir cette survie dynamique. Le premier de ces moyens correspond au troisième grand objectif de MIRIADI: la création d'une structure associative disposant d'une force de travail et d'un budget nécessaires à la mise en place des formations, à leur encadrement, à la maintenance des outils et des dispositifs. Cet objectif, dépendant des deux autres cités précédemment, a coïncidé avec la création d'un modèle économique durable, participatif et ouvert: une structure qui se chargera de la pérennisation du réseau et des productions du projet en permettant de continuer les activités au-delà de la période contractuelle, l'APICAD.

L'APICAD (Association Pour l'InterCompréhension à Distance) a été officiellement fondée en juin 2014. Le réseau ainsi créé, regroupé autour de cette organisation, sera formé par des personnes, des institutions, des associations dispensant des formations et désirant, à ces fins, mettre en contact des groupes de personnes pour qu'elles **échangent et apprennent en échangeant en ligne**, en réseaux de groupes, en profitant du contact via la plateforme MIRIADI et ses outils avec des locuteurs natifs de la langue/ des langues qu'ils souhaitent apprendre à comprendre.

Aujourd'hui l'APICAD prépare son avenir et commence à faire ses premiers pas dans le monde, en créant des partenariats, notamment avec l'OEP (Observatoire européen du plurilinguisme) et l'UPLEGESESS (Association des professeurs des langues des Grandes Ecoles), en tissant des liens avec les institutions nationales (entre autres, la DGLFLF) et internationales (le CELV) et en prenant des contacts avec d'autres organismes nationaux et internationaux.

Conclusion

Dans l'esprit collaboratif qui a caractérisé tout ce projet dont la conception et le déroulement ont été participatifs, ouverts et *ascendants* (Von Hippel, 2005), toutes les réalisations, outils et ressources, seront accessibles à qui voudra les utiliser dans l'esprit proposé, et des contenus compatibles continueront d'y être agrégés par un réseau appelé à se développer et à pratiquer le partage de ces contenus dans la philosophie des ressources éducatives libres. Le partenariat entend faire évoluer, par le débat dans le milieu universitaire, les questions de partage et de ressources libres, ne serait-ce qu'en son sein.

MIRIADI contribuera sans aucun doute à faire avancer la question des langues et des politiques linguistiques en Europe. Pour l’instant – nous écrivons ce texte à quelques mois de la fin du projet – il a effectué des démarches en faveur de l’insertion curriculaire dans de nombreuses institutions – des actions ont été menées en France, en Italie, en Espagne, au Portugal et en Roumanie – (Araújo e Sa, 2014; 2015) et a sensibilisé plusieurs *décideurs* au sujet de l’apprentissage de l’intercompréhension en ligne en réseaux de groupes, comme cela avait été annoncé dans la documentation de candidature.

Des questions restent en suspens, toutefois. Parmi celles-ci, comment toucher de manière incisive les publics des autres familles de langues (slaves, germaniques, sémitiques, et ainsi de suite)? Comment sensibiliser par exemple les formateurs anglo-saxons – si ouverts et dynamiques au niveau des innovations pédagogiques et de la didactiques des langues (par exemple en matière de MOOC), mais si limités au domaine linguistique anglophone – aux possibilités offertes par l’apprentissage collaboratif, par tâches, par familles de langues, en ligne, en réseaux de groupes?

Nous n’avons pas encore de réponses précises à ces questions. Cependant, bien que MIRIADI ne réunisse pas autour de la candidature toutes les langues de l’Europe, il les inclut potentiellement dans les résultats, et il sera donc tout à fait possible, un jour, d’organiser des formations impliquant n’importe quel pays européen avec sa langue.

Remerciements

Nous tenons à remercier tous les membres du projet MIRIADI, qui nous ont permis de faire une expérience inoubliable et avec lesquels nous avons parcouru un bon bout de chemin. Parce que ce qui compte dans la vie ce n’est pas seulement où nous allons mais comment, et avec qui, nous y parvenons.

Références bibliographiques

Álvarez, D., Chardenet, P. & Tost, M. (Ed.) (2011). *L’intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. France: Agence Universitaire de la Francophonie & Union Latine. Récupéré le 30 septembre de 2015 du site de l’Agence Universitaire de la Francophonie & Union Latine: http://www.galanet.be/nouvelle/fichiers/langues_romanes_ULat2011.pdf

- Andrade, A.-I. & Pinho, A.S. (2010). *Descobrir a intercompreensão: alguns itinerários des autoformação*, Aveiro: Cadernos do LALE.
- Anquetil, M. (2011). “Quale inserimento istituzionale per l’intercomprensione nell’università italiana?” *REDINTER-Intercompreensão*, nº 3: *Attraverso le lingue. L’Intercomprensione in ricordo di Claire Blanche-Benveniste*. Chamusca: Edições Cosmos, pp. 165-184.
- Araújo e Sá, M. H. (2010). “Formation à l’intercompréhension par l’intercompréhension: principes, propositions et défis”. En Spiță, D. & Tărnașceanu, C. (Eds.). «*GALAPRO*» sau *Despre intercompreensiune în limbi romanice*. (Actele seminarului desfășurat în cadrul proiectului transversal *Langues* «Formare de formatori pentru intercompreensiune în limbi romanice»). Iași, 22-24 octombrie 2009. Iasi: Editura Universității «Al. I. Cuza». Récupéré le 30 septembre de 2015 du site de GALANET: http://www.GALANET.eu/publication/fichiers/Spita_Tarnașceanu2010.pdf
- Araújo e Sá, M. H. (Dir.) (2014). *Atouts et possibilités de l’insertion curriculaire de l’intercompréhension – Rapport*. Publié dans le cadre du projet MIRIADI. Aveiro: UA Editora.
- Araújo e Sá, M. H. (Dir.) (2015). *Histórias em Intercompreensão: A Voz dos Autores*. Publié dans le cadre du projet MIRIADI. Aveiro: UA Editora.
- Araújo e Sá, M. H. & Melo-Pfeifer, S (2014). “Acteurs et dynamiques de médiation dans une plateforme de formation à l’intercompréhension”. *The Canadian Modern Language Review*, vol.70, 2, 133-157
- Araújo e Sá, M. H., Degache, C. & Spita, D. (2010). “Viagens em Intercompreensão... quelques repères pour une «Galasaga»”. En Araújo e Sá, M. H. & Melo-Pfeifer, S (Dirs.). *Formação de Formadores para a Intercompreensão: princípios, práticas e reptos* (pp. 17-40). Aveiro: Universidade de Aveiro- Oficina Digital. Récupéré le 30 septembre de 2015 du site de GALAPRO: <http://www.galapro.eu/wp-content/uploads/2010/07/formacao-de-formadores-para-a-intercompreensao-principios-praticas-e-reptos.pdf>
- Araújo e Sá, M.H.; De Carlo, M. & Antoine, M.-N (Orgs.) (2011). *L’intercompréhension: la vivre l’apprendre, l’enseigner*. Aveiro: Cadernos do LALE.

- Beacco, J. C. & Byram, M. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Blanche-Benveniste, C. & Valli, A. (Coords.) (1997). "L'intercompréhension: le cas des langues romanes". *Le français dans le monde*, n° spécial, janvier 1997.
- Bouquillion, P. & Matthews, J. T. (2010). *Le Web collaboratif. Mutations des industries de la culture et de la communication*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, col. Communication en plus.
- Carrasco, E. (Ed.) (2010). "Intercompréhension (s): repères, interrogations et perspectives". *Synergies Europe N°5. (Revue du GERFLINT)*. Récupéré le 25 septembre de 2015 du site dde GERFLINT: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe5/europe5.html>
- Chardenet, P. (2007). "Qu'est-ce que l'intercompréhension?" *Bulletin de l'AUF n°4/2007*. Récupéré le 25 septembre de 2015 du site d'Aide en ligne Français Université: http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/269/1/Qu'est-ce_que_l'intercompr%C3%A9hension.pdf
- Collet, M. (2011). "L'intercompréhension en langues romanes en milieu scolaire: recherche-action sur l'insertion curriculaire de cette discipline au lycée Europole de Grenoble. Mémoire de M2 recherche Dilipem". Grenoble: Université Stendhal-Grenoble3. Récupéré le 25 septembre de 2015 du site de GALANET et HAL: <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00611597/document>
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)*. Strasbourg: Unité des Politiques linguistiques UE. Récupéré le 10 août de 2015 du site de CE: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf
- Dabène, L. (1996). "Présentation". *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104, 389-391.
- Degache, C. (2009). "Nouvelles perspectives pour l'intercompréhension (Afrique de l'Ouest et Caraïbe) et évolutions du concept". En Araújo e Sá, M. H.; Hidalgo Downing, R.; Melo-Pfeifer, S.; Séré, A. & Vela Delfa, C. (Dirs.), *Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação*. Universidade de Aveiro, CIDTFF. Récupéré le 10 septembre de 2015 du site de GALANET: http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Araujo_e_Sa_et_al_Ed_2009.pdf

- Degache, C. (2014). "Intercompréhension interactive et télécollaboration: usages et perspectives". *Communication au Colloque IC2014. Intercompréhension en réseau: scénarios, médiations, évaluations*. Lyon: 19-21 juin 2014.
- Degache C. & Chavagne, J.-P.(2012). *Dix ans de formations en ligne en réseaux de groupes modulaires internationaux et multilingues: atouts, limites et perspectives*. Journée TICE Alpes, Grenoble, 29.06.2012. Récupéré le 10 septembre de 2015 du site de Domus-Grenet: <http://domus.grenet.fr/jticealpes/dix-ans-de-formationen-en-ligne-en-reseaux-de-groupes-modulaires-internationaux-et-multilingues-atouts-limites-et-perspectives-c-degache-j-p-chavagne/>
- Degache, C. & Garbarino S. (Eds.) (2012). *Présentation. Actes du colloque IC2012. Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration*. Grenoble: Université Stendhal Grenoble 3 (France). 21-22-23 juin 2012. Récupéré le 10 septembre de 2015 du site de U-Grenoble3: <http://ic2012.u-grenoble3.fr/>
- Degache C.; Carrasco, E.; Chevalier C.; Da Silva R.; Dalençon A. & Fonseca M. (2012). "Caractéristiques et formats de l'intégration curriculaire de l'intercompréhension". En Degache, C. & Garbarino, S. (Eds.). *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration*. Grenoble: Université Stendhal Grenoble 3, 21-22-23 juin 2012. Récupéré le 30 septembre de 2015 du site de U-Grenoble3: <http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/40.pdf>
- Escudé P. & Janin P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Paris: CLE international.
- Ferrão Tavares, C. & Ollivier, C. (Coords.). (2010). "O conceito de intercompreensão: Origem, evolução e definições". Revista. Redinter- Intercompreensão, 1.
- Frontini, M. & Garbarino, S. (2012). "Étude comparée des modalités d'intégration de l'intercompréhension dans le domaine universitaire en Europe et en Amérique latine". En Degache, C. & Garbarino, S (Eds.). *Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration (Actes du Colloque IC 2012, 21-23 juin 2012)*. Grenoble. Récupéré le 30 septembre de 2015 du site de U-Grenoble3: <http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/65.pdf>

- Frontini, M. & Garbarino, S. (sous presse). “Typologie des modalités d’intégration de l’interaction plurilingue en réseau de groupes”. En Degache, C. & Garbarino, S. *Itinéraires pédagogiques de l’alternance des langues: l’intercompréhension*. Grenoble: Editions Ellug, col. Didaskein.
- Garbarino, S. (2011). “Io insegno, tu enseignes, ele ensina, nos ensinamos...sì, ma come? Studio comparato degli effetti delle scelte metodologiche di due docenti di intercomprensione”. *REDINTER-Intercomprensão*, 2. Chamusca: Edições Cosmos, 61-72.
- Garbarino, S. (sous presse). “Les avantages de l’entrée en langue étrangère via l’intercompréhension: «J’ai l’impression de lire du français mais écrit différemment donc je me sens puissante!»”. *Ela*.
- Labarthe, F. & Francou, R. (2015). *Guide de l’innovation centrée-usager. Petite bussole pour innover avec les usagers*. Région Provence Alpes Côte d’Azur: Editeurs: PACA Labs. . Récupéré le 30 septembre de 2015 du site de l’École Nationale Supérieure des Sciences de l’information: www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/65340-guide-de-l-innovation-centree-usager-petite-boussole-pour-innover-avec-les-usagers.pdf
- Luceron, C. (2008). *Etude expérimentale sur la didactique de l’intercompréhension en milieu scolaire. Trabajo de investigación, Master TI-COM*. Barcelona: UAB. Récupéré le 30 septembre de 2015 du site de GALANET: <http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Luceron2008.pdf>
- Nielfi, C. (2010). “Verso l’educazione plurilingue: la via dell’intercomprensione”. *LEND, Lingua e nuova didattica*, n°2, avril 2010.
- Ollivier, C. & Puren, C. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue: Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*. France: Éditions Maison des Langues.
- Pizelle, P.; Hoffmann, J.; Verchère, C. & Aubouy, M. (2014). *Innover par les usages*. France: Edition d’innovations.
- Quintin J.-J. & Depover, C. (2003). “Design pédagogique d’un environnement de formation à distance. Eléments méthodologiques”. *Lidil*, 28: Intercompréhension en langues romanes, 31-45. Récupéré le 20 septembre de 2015 du site de LIDIL: <http://lidil.revues.org/1603>.

Rho Mas, P. (2015). *Élaboration et mise en place d'une séquence d'intercompréhension entre langues romanes a l'école de la Cite Scolaire Internationale de Lyon*. Mémoire de Master 2 élaboré dans le cadre du Master de Didactique des langues étrangères et TICE de l'Université Lyon 2.

Vallerand, R. J.; Blais, M. R.; Briere, N. M., & Luc, E. T. (1989). "Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME)". *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 21, 323–349.

Von Hippel, E. (2005). *Democratising innovation*. Cambridge: MIT Press.

Projets

GALANET:

Plateforme pour la formation à l'intercompréhension en réseau de groupes (SOCRATES 90235-CP-1 2001-1-LINGUA-L2).

GALAPRO:

Plateforme pour la formation des formateurs à l'intercompréhension. (LLP 135470-PT-2007-KA2-KA2MP).

LINGALOG:

Plateforme pour l'apprentissage des langues en autonomie. (Projet financé par l'Université Lumière Lyon 2).

REDINTER:

Réseau international de l'intercompréhension (143339-2008-PT-KA2-KA2NW).

MIRIADI:

Mutualisation et innovation pour un réseau de l'intercompréhension à distance (LLP 531186-LLP-1-2012-1-FR-KA2-KA2NW)

Índice de colaboradores

HELENA ARAÚJO E SÁ es catedrática de Didáctica de las lenguas en el Departamento de Educación y coordinadora del Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras de la Universidad de Aveiro (L@LE) del Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF). Sus líneas de investigación se centran en la intercomprensión, la interacción plurilingüe e intercultural y la formación de formadores en los enfoques plurales en didáctica de las lenguas. Ha coordinado y participa en diferentes proyectos de investigación nacionales e internacionales (GALATEA, GALANET, ILTE – Intercomprehension in Language Teacher Education), Chain Stories, Images des Langues dans la Communication Interculturelle, Didactique des Langues: une étude méta-analytique de la recherche au Portugal, GALAPRO), así como en la red europea de intercomprensión REDINTER. En la actualidad es la coordinadora del equipo de la Universidad de Aveiro en el proyecto MIRIADI y la responsable en él del lote de trabajo *Insertion Curriculaire de l'Intercompréhension*.

ALESSANDRO BITONTI es profesor de Lingüística italiana en el Departamento de Lenguas y Literaturas Románicas de la Universidad Masaryk de Brno. Participa en distintos proyectos de investigación sobre lenguas románicas. Sus líneas de investigación se centran principalmente en lexicología, en particular en lenguas de especialidad, en minorías plurilingües, competencias lingüísticas y en comunicación intercultural, como resultado de contextos de lenguas en contacto. Sus publicaciones se centran en estas líneas de investigación.

JEAN-BERNARD CAMBIER es profesor e investigador del Departamento de Ciencias y Tecnología de la Educación de la Universidad de Mons. Se ha especializado en la tutorización de la formación a distancia, campo en el que ha centrado su investigación y sus recientes publicaciones.

ENCARNACIÓN CARRASCO PEREA es doctora en Lingüística y Didáctica de las lenguas en Francia y en Filología Románica en España. Profesora Investigadora (*Maître de Conférences*) en la Université de Grenoble (Francia), actualmente Profesora Visitante en la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. Ha participado en los proyectos financiados por la Comisión Europea *Galatea*, *Galanet*, *Galapro*, *Redinter* y *Miriadi*. Sus líneas de investigación se enmarcan en el campo de la didáctica de las lenguas en general y del plurilingüismo en particular: actitudes, representaciones y (auto) evaluación en torno a la competencia plurilingüe en juego en la enseñanza/aprendizaje de la intercomprensión.

JEAN-PIERRE CHAVAGNE ha sido profesor de portugués en la Universidad de Lyon 2 hasta su jubilación en 2013. Comenzó su carrera profesional como maestro, período en el que pasó seis años en Angola. Con posterioridad fue profesor de portugués en educación secundaria. Aunque su investigación inicial es sobre el portugués de Angola, desde el año 2000 se ha centrado en la intercomprensión y sus actividades continúan actualmente en este ámbito a través de dos asociaciones ligadas a esta aproximación del plurilingüismo y la informática libre, Res Libera y Apicad.

CHRISTIAN DEPOVER es catedrático de Tecnología educativa del Departamento de Ciencias y Tecnología de la Educación de la Universidad de Mons y profesor en la Universidad Libre de Bruselas. Dirige la *Unité de Technologie de l'Éducation* (UTE), centro de investigación y desarrollo consagrado al uso de la tecnología en la educación y la formación a distancia.

JULIA FRIGIÈRE es profesora de francés lengua extranjera (FLE) y de técnicas de la información y la comunicación para futuros profesores de FLE de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Con anterioridad ha sido profesora asociada del Departament de Filologia Francesa i Romànica de la UAB. En su formación de posgrado ha obtenido los títulos de Master en Ingeniería de la Lengua y Sociedad de la Información y Master en Tratamiento de la Información y la Comunicación Multilingüe, itinerario Comunicación Multilingüe. Ha

trabajado durante tres años en la empresa de I+D+i Thera, Centre de Llenguatges i Computació del Parc Científic de Barcelona, en particular, en la inclusión de módulos lingüísticos en herramientas Web.

SANDRA GARBARINO es profesora en la Universidad Lyon 2 desde 2006. Imparte docencia en el Centro de Lenguas de la Universidad, del cual ha sido directora entre 2012 y 2014, en el Master TICE (intercomprensión) en el Master TLEC (traducción, NTAT). Son tres las líneas de trabajo de su actividad investigadora : la intercomprensión entre lenguas románicas –es la coordinadora del proyecto europeo MIRIADI (2012-2015) y ha participado en los anteriores proyectos europeos sobre intercomprensión GALAPRO Y REDINTER, y desarrolla actividades didácticas y de investigación en las plataformas GALANET, GALAPRO Y LINGALOG- ; didáctica del italiano y las TICE, en la plataforma LINGALOG ; informática y traducción, línea en la que trabaja sobre software libres de traducción. Tiene numerosas publicaciones accesibles en línea sobre las tres líneas de investigación señaladas.

RAQUEL HIDALGO DOWNING es profesora titular de Lingüística en la Universidad Complutense de Madrid. Se formó en la Universidad Complutense de Madrid y en EEUU, donde realizó estudios de posgrado en lingüística y trabajó como profesora de lengua española. Su investigación se orienta al estudio de la lengua desde enfoques funcionales, y trata particularmente las áreas de la gramática en relación a la pragmática y el análisis del discurso, con especial atención al discurso oral. Asimismo trabaja en la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas; ha participado en diversos proyectos sobre aprendizaje de lenguas, así como en la corriente de intercomprensión, como los proyectos GALAPRO y MIRIADI.

MARTINE LE BESNERAIS ha sido profesora e investigadora del Departamento de Filología Francesa y Románica de la Universidad Autónoma de Barcelona. Su formación es amplia, con dos licenciaturas, una francesa y otra española, un Máster Multimedia, un doctorado en Análisis lingüístico contrastivo y una estancia posdoctoral en la Universidad Sorbonne Nouvelle. Además de los proyectos europeos en intercomprensión GALATEA, GALANET, GALAPRO y REDINTER, en los que ha participado desde 2001, es miembro de varios equipos de investigación, especialmente en proyectos nacionales en intercomprensión en el nivel fónico. Ha llevado a buen término las formaciones curri-

culares de Máster, así como la dirección de memorias y cinco tesis doctorales en intercomprensión. También ha impartido, de forma regular, cursos de formación para el personal administrativo de su universidad y para formadores (formaciones BEL, en la Universidad de Normandía, en Caen, en 2003, 2004 y 2005 -organizados por el Centre International d'Études Pédagogiques con equivalencia en créditos ECTS-), cursos de formación en intercomprensión de lenguas románicas, en particular en Barcelona (Institut Français) y en la Alliance Française de Bruselas-Europa (2007) para representantes de profesores de centros de lenguas.

PAOLA LEONE es profesora e investigadora en Didáctica de las lenguas modernas en la Universidad de Salento. Ha sido profesora visitante en la Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Brasil en 2012. Desde 1990 participa en proyectos de investigación nacionales y europeos sobre adquisición de lenguas y formación de profesores para la comunicación asistida por ordenador, la adquisición de lenguas y el aprendizaje lingüístico. Es responsable en el Ateneo Salentino de la coordinación de las actividades didácticas y de investigación previstas en el ámbito del proyecto TELETANDEM.

COVADONGA LÓPEZ ALONSO es catedrática de Lingüística General de la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid. Sus líneas de investigación se centran en Lingüística del Texto, Análisis del Discurso y Lingüística Aplicada a la Didáctica de las Lenguas. Ha sido investigadora principal de un gran número de proyectos nacionales y europeos dedicados a la intercomprensión entre lenguas, especialmente las románicas, y a plataformas educativas en línea. Es autora o coautora de numerosos libros y artículos publicados en prestigiosas revistas de repercusión internacional. Es codirectora del grupo de investigación LALINGAP de la Universidad Complutense de Madrid.

ÉRIC MARTIN es profesor de francés en el Departamento de Filología Francesa y Románica de la Universidad Autónoma de Barcelona desde 1994. Master en Tratamiento de la Información y la Comunicación Multilingüe. Sus trabajos de investigación se sitúan en el campo de la intercomprensión en lenguas románicas. Después de participar en los proyectos GALATEA, GALANET Y GALAPRO, en los que se ha encargado de la concepción de recursos lingüísticos, ha colaborado en la elaboración de la Base de Actividades en Intercomprensión (BAI) del proyecto MIRIADI. Además, ha creado un material de com-

prensión del catalán en línea para hablantes de lenguas románicas (*Fontdelcat*) y, en 2015, ha elaborado un MOOC de intercomprensión en lenguas románicas destinado a la enseñanza primaria para la OIF (Organisation internationale de la Francophonie).

MARÍA MATESANZ DEL BARRIO es profesora de Lingüística General de la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid y participa en el Máster Universitario en Ciencia del Lenguaje y Lingüística Hispánica de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Ha sido miembro del Instituto de Lexicografía, en la sección del *Diccionario de la Lengua Española (DRAE)*, de la Real Academia Española. Ha participado como investigadora e investigadora principal en diversos proyectos nacionales y europeos. Sus líneas de investigación se orientan en tres direcciones: adquisición de segundas lenguas, en particular la adquisición del léxico, plataformas de enseñanza de lenguas y lexicografía en línea, enfocada a los glosarios digitales de lenguas de especialidad. Es codirectora del grupo de investigación LALINGAP, de la Universidad Complutense de Madrid.

SÍLVIA MELO-PFEIFER es profesora de Daidáctica de las Lenguas Románicas en la Universidad de Hamburgo e investigadora del Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) en la Universidad de Aveiro. Es doctora en Educación-Didáctica de las Lenguas por la Universidad de Aveiro y ha desarrollado su investigación posdoctoral en el laboratorio LIDILEM de la Universidad Stendhal Grenoble3. Sus líneas de investigación se centran en la didáctica de las lenguas y del plurilingüismo, la intercomprensión, la comunicación electrónica en la enseñaza-aprendizaje de las lenguas y lenguas y culturas de origen.

ARLETTE SÉRÉ es profesora de Lingüística General de la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid. Su actividad investigadora ha tenido, desde su inicio, una doble vertiente teórica y aplicada. En particular, se ha interesado por los procesos psico-socio-cognitivos de la adquisición de segundas lenguas y sus aplicaciones en la innovación metodológica en la enseñanza de alumnos de medios socio-culturales desfavorecidos: educación de niños inmigrantes, desarrollada en Ginebra; introducción precoz de una lengua extranjera en la enseñanza pública en Madrid; colaboración en investigaciones multidisciplinares en productos informáticos para la enseñanza de lenguas de

especialidad; comprensión entre lenguas vecinas e intercomprensión multilingües; plataformas educativas en línea. Ha participado como investigadora en diversos proyectos financiados, a nivel nacional y europeo. Es miembro del grupo de investigación LALINGAP, de la Universidad Complutense de Madrid.

CRISTINA VELA DELFA es profesora de Teoría del Lenguaje en la Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación en la Universidad de Valladolid para el Grado de Publicidad y Relaciones Públicas. Es doctora en Ciencias del Lenguaje por la Universidad Complutense de Madrid, formación que completó con estancias posdoctorales en Europa y Estados Unidos. Dos son sus principales líneas de investigación, la didáctica de la intercomprensión en lenguas románicas y el análisis del discurso digital. Sus investigaciones se orientan al estudio de multimodalidad, metodología y recogida y fijación de datos en el discurso digital. Ha participado en números proyectos de investigación y publicado trabajos en diversas revistas en relación estos temas.